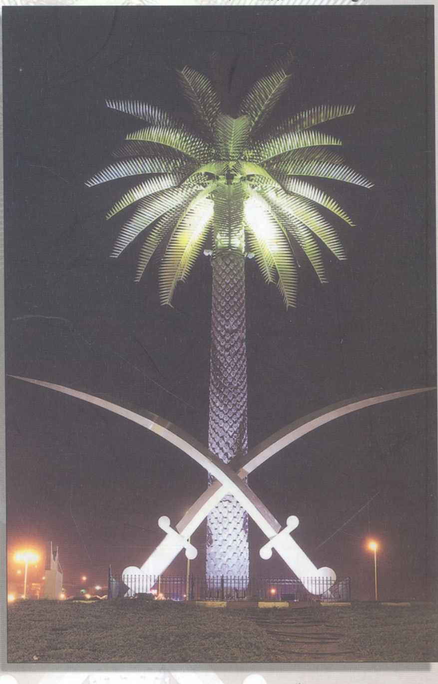
المعرفة 120

العدد (١٢٠) ربيع الأول ١٤٢٦هـ إبريل ٢٠٠٥م



الدولة الخفية

جوانب اجتماعية من حياة اليهود في أمريكا

طرائق وأساليب جديدة:

اللغة الإنجليزية كما يجب أن تدرَّس

التعليم العالي العربي..

تصدير الأدمغة الثمينة والأيدي الرخيصة!

في الباحة جدلٌ بين التربويين:

المواطنة أم الوطنية؟

في باحة النجوى

على خدها الشرقيّ لاح غصونُه ... تضوء عليه الشمس حيث تفيئه

وفي خدها الغربيّ لاح على الذرا ... جمالٌ لها فوق النسيم يزيله

وبشعرٍ فيه كل المضيء كأنه ... قوامٌ لها يهوى العيون دنوه

رواءٌ وسحر للسنى يخفي ورودَه ... وظلٌّ به عطر الصباح يخزنه

وفتنة أزهارٍ وورد فتيّة ... وقدُّها بالحسن البديع يسكنه

يذوب الندى في مفرق النور مشيها ... يذوب على ثغر الصبا منه ريه

على باحة النجوى رحتُ تقصدي ... عطر اللباس والجمال أشيه

ومن سحرها أضحى سماءً مواهبي ... وصبحٌ لها يدنو إلى الدنيا رفيه

وأمضي إلى الجوزاء لكم تولّي ... هو الحب لا ... ضوءُ طريقه

هو الحب يهفو كل قلب لدفئه ... هو المجد سامٍ في العلا ويرتقيه

د. سعد عطية الغامدي

جدة ٢/٣/١٤٢٦هـ

شاعر سعودي



مجلة شهرية تصدر عن

وزارة التربية والتعليم

المملكة العربية السعودية

تأسست عام ١٣٧٩ هـ في عهد وزير المعارف صاحب السمو الملكي الأمير فهد بن عبد العزيز

وأعيد إصدارها عام ١٤١٧ هـ في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك فهد بن عبدالعزيز

العدد (١٢٠) - ربيع الأول ١٤٢٦ هـ - إبريل ٢٠٠٥م

إدارة النشر

Rawnaa
Specialized Communication
رونـــاء للإعلام المتخصص

ردمد: ٦٢٠٠-١٣١٩

البند الأول : المواد المنشورة في هذه المجلة لا تعبر بالضرورة عن رأي وزارة التربية والتعليم.	البند الثاني : تبويب الموضوعات والمقالات في هذه المجلة يخضع لاعتبارات فنية.

بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

الحصة الأولى

تتصاعد هذه الأيام درجة حرارة الطقس معلنة قدوم الصيف، وفي الموازي تتصاعد درجة حرارة «المدرسة» التي ستدخل في المنعطف الأخير للعام الدراسي لترتب آخر أوراقها وأهمها خلال هذين الشهرين. المدرسة كائن حي يفرح ويحزن بنجاح طلابه وبكسلهم، يبرد ويسخن مع برود نشاطهم وبالمنعطفات الهامة خلال العام الدراسي، وهذا الكائن أيضًا يحتاج في فترات إلى أن نشاركه كمجتمع في همه وترحه وشقائه وأيضًا في فرحه وفوزه حين يحقق هدفه ويصيب مقاصده. عندما يسأل ولي أمر عن ابنه أو ابنته فإن المدرسة تزغرد بأفراحها لأن أحدًا سأل عنها، وعندما يفوز أغلب طلابها بالتفوق فإنها تكون في غاية التباهي أمام مجتمعها، وحين تتفوق أنشطتها فإنها تختال جذلة بشبابها الذي لم يصبه تخدد أو عجز. بقي شهران على نقطة الوصول إلى الهدف الأسمى وهو «النجاح»، هناك طالب يتقد اجتهادًا من الآن وكأنها يومان، وهناك طالب يعتمد على القول «المثبور» «يحلها الحلأل» وينتظر اليومين الباقيين على الاختبار ليبدأ اجتهاده - والاجتهاد درجات - المدرسة صيف الآن والطقس صيف الآن وهناك طالب يختبئ خلف ثلوج كسله.. فمتى يفيق؟ ومتى تفرح به المدرسة؟ المعرفة

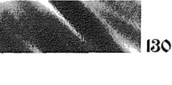
المراسلات

باسم: رئيس التحرير
ص.ب ٢٣٠٠٠٧ - الرياض ١١٣٢١
هاتف: ٤٠ ٤٠ ٤١٩ فاكس: ٤٧ ٤٧ ٤١٩
فاكس مجاني: ٢٢٧٧ ١٢٤ ٨٠٠

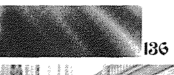
Letters should be sent to:
Editor-in-chief
P.O.Box: 7 Riyadh 11321
Tel: 419 40 40 Fax: 419 47 47
Free Fax: 800 124 2277
info@almarefah.com

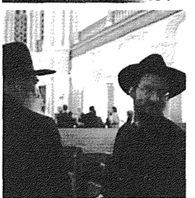
الأسعار

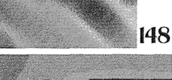
السعودية ١٠ريالات، الإمارات ١٠ دراهم،
الكويت ٨٠٠ فلس، قطر ١٠ ريالات،
البحرين ١٠٠٠فلس، سلطنة عمان ١٠٠٠ بيسة،
اليمن ١٢٥ ريالاً، سوريا ٦٥ ليرة،
الأردن ١,٢٥ دينار، لبنان ٣٠٠٠ ليرة،
مصر٥ جنيهات،السودان ١٥٠ دينارًا ،
المغرب ١٥ درهمًا.

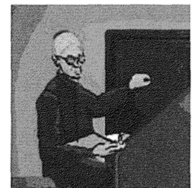


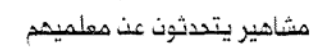














الاشتراكات

سعر الاشتراك داخل السعودية للأفراد (١٠٠) ريال وللمؤسسات (٢٠٠) ريال.
سعر الاشتراك للدول العربية ٥٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.
سعر الاشتراك للدول الأخرى ٦٠ دولارًا شاملاً أجرة البريد.

للاشتراك

الرياض: هاتف: ٤٧٢٧٨٥٨-٤٧٢٧٨٤٦
فاكس مجاني: ٨٠٠١٢٤٢٢٧٧

Subscriptions@rawnaa.com

للإعلان

الرياض:٤٧٢٧٧٩٢ - ٤٧٨٥٣٢٢ - فاكس: ٤٧٢٧٨١٨
Advertising@rawnaa.com
روناء للإعلان والتسويق
ص . ب ٢٦٤٥٠ الرياض ١١٤٨٦

التوزيع

الوطنية للتوزيع
AL Wataniа Distribution

في «الباحة» جدل بين التربويين :

المواطنة أم الوطنية ؟!



هل نحن مجتمع تائه؟... السؤال وإن كان كبيرًا وصارخًا وحامضًا إلا انه يتوجب علينا بين فترة وأخرى وكلما ضاقت الدائرة أن نضعه في أعلى أجندتنا ونتحاور بشأنه ونتناقله مثلنا في ذلك مثل أي مجتمع على البسيطة، والأهم أن نجد إجابة حتى وإن كانت لا ترضينا لكي لا تطمس معالمنا وتُسلب انفسنا وتذرو الرياحُ جهدنا وصنيعنا على مر الأيام، ثم يجب علينا أن نحتاط من التوهان والدوران حول أنفسنا نبحث عنها وذلك لن يكون إلا إذا عززنا مفهوم «المواطنة» التي هي سلوك إيجابي يومي مع مكونات ومقدرات الوطن المادية والمعنوية، وأصّلنا مفهوم «الوطنية» التي هي شعور يتكون بارتباط الفرد لجماعته ونظامها.

نحن وطنيون ومواطنون - لا ريب في ذلك - إلا أن ذلك «يؤجل» عن غير قصد أحيانًا عند البعض إما لمصلحة شخصية أو طمعًا في مجد أناني، هذا التأجيل يجب أن يزاح من فكرتنا ويومنا وتفاعلنا مع البيئة المحيطة (المادية والمعنوية)، ويفترض في ظل المتغيرات والمنعطفات التي نعيشها محليًا وعالميًا أن نتمسك بالمواطنة قائدة وسائقة بنا نحو تلاحم أكبر مع البقعة الجغرافية.

المؤسسة المدنية داخل المجتمع إذا أدت واجباتها نحو المجتمع فإنها تكون قدوة حسنة للفرد، وهي الأكبر حجمًا وتأثيرًا وفي ذات الوقت هي مكونة من أفراد يحدهم واجبات وحقوق.

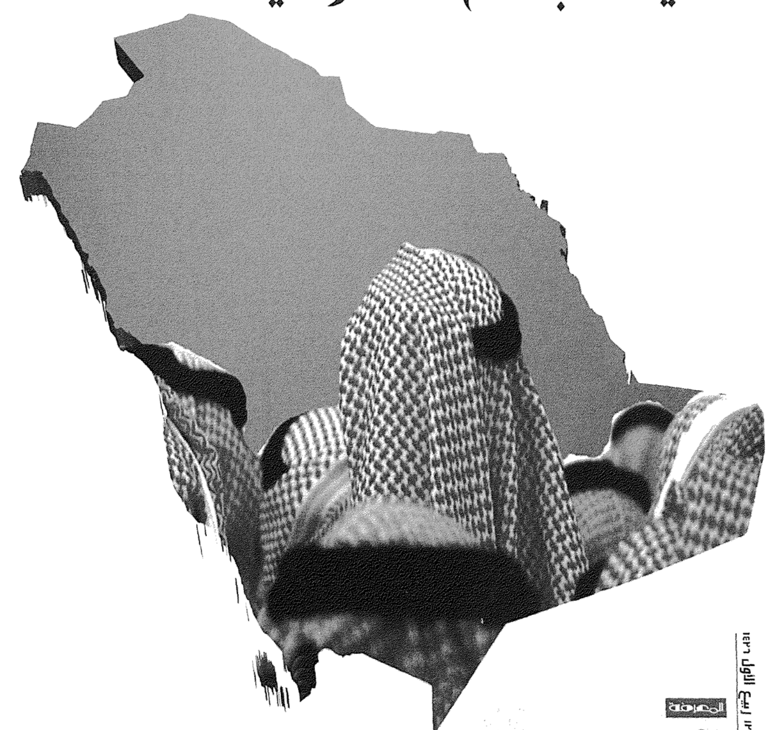
والحوار الصادق بين الفئات المتنوعة يفتت بؤر الأقلمة والقبيلة ويسد باب الخروج على المجتمع ومعتقداته، ويذوب الشحونات السالبة التي قد تترسب في النفس بفضل مصارعة الوقت وملاحقة النجاح.

والمشاركة الواضحة في صنع القرار على مستوى الوطن تقرب إلى المواطن وطنه فينصهران في عملية تبادلية بين الأخذ والعطاء والشحذ والإنجاز لتظهر اللوحة متداخلة الألوان لا يعلو لون على لون.

هذا الملف يحوي كثيرًا من الأفكار الجميلة والرائدة وأحيانًا المعترف بها لتفعيل المواطنة وقبلها الوطنية حتى نصل لمواطن لا تخربه صيحات خارجة ولا تقوده دعوات غريبة على الإسلام، سراجنا الوهاج، ويضع رأسه على مخدة الوطن وهو مطمئن هانئ لا يعكر صفو حياته تيه أو سؤال مثل: هل نحن تائهون؟! المعرفة



مبدأ المواطنة في المجتمع السعودي



إن المواطنة بصورتها الحضارية حقوقًا وواجبات وحفظًا للذمام، واحترامًا للنظام، لم تأخذ حقها المطلوب ولم تؤصل في النفوس مما جعل الولاء للوطن مجالاً للمساومة أمام جواذب الأيدلوجيات المنطلقة من خارج الوطن.

إذا أردنا بناء مواطنة سوية مرتكزة على قيم الإسلام التي يتنفسها المجتمع السعودي ويتجاوب مع امتداداتها فما التأسيس الفكري لها؟ وما المنحى التطبيقي لها؟

(المواطنة) و(الوطنية) لفظتان مرتبطتان إحداهما بالأخرى في الجذر اللغوي وفي الدلالة المضمونية.

الوطنية تعني بحسب لفظها نزوعًا انتسابيًا إلى المكان الذي يستوطنه الإنسان مثلما هو جار بالنسبة للأديان.

والعرب ينتسبون إلى أوطانهم، فهذا نجدي وذاك حجازي وآخر تهامي ثم كان بعد الإسلام الشاميون والعراقيون والمصريون... إلخ.

وقد يتفاخرون فيما بينهم بأوطانهم، وميزات كل منها، لكن ذلك لم يتجاوز إلى أن يصبح الوطن مصدر الولاء الأول لدى المنتمين إليه، سابقًا الولاء للقبيلة في الجاهلية، والإسلام بعد بعثة الرسول صلى الله عليه وسلم، فهذا المفهوم المذهبي للوطنية جديد على الأمة في هذا العصر مستمد من المسار الحضاري للغرب في عصره الحديث، والوطنية بمفهومها الغربي الحديث تعني أن الولاء للوطن مقدم على أي ولاء سواه، والولاء للوطن يعني الولاء لبقعته الجغرافية ولجماعته من الناس ولدولته ولشاراته (العَلَم - النشيد الوطني... إلخ) وتمثلات هذا الولاء هي المواطنة من قبل المواطن لوطنه.

وعلى كل فإن الوطنية - هنا ليست مجرد ذلك النزوع الشعوري ولكنها نزعة فكرية (مذهبية) لها مبادئها العامة وطقوسها السلوكية التي يزرعها رواد هذه النزعة في نفوس الناس وينشئون عليها ناشئتهم، ويحاكمون إليها مواقف أتباعهم، وينظرون إلى الآخرين من خلالها. الوطنية بهذه الصفة ليست حديثة، فقد وجدت في المجتمعات القديمة ومن أشهر صورها الوطنية اليونانية، ثم وطنية الإمبراطورية الرومانية التي كانت تنظر إلى الشعوب الأخرى المنضوية تحت ظل الدولة الرومانية بصفتهم عبيدًا تابعين للوطن الأم، لا يقبل من هؤلاء الأتباع الانصهار في بوتقته والاندماج به كما حصل مثلاً الاندماج في الحضارة الإسلامية، ولقد تجلت النزعة الوطنية متماهية مع القومية في أوروبا الحديثة نتيجة التفلت من الإمبراطوية الجامعة التي كان رباطها الجامع بين الأوربيين هو المسيحية التي دخلت إليها في القرن الثاني الميلادي.

هذا التفلت بدأ بالملوك ثم برجال الدين فيما

عرف بالحركات الإصلاحية حيث تقسمت القارة الأوروبية كما يقول الندوي «إلى إمارات شعبية مختلفة وأصبحت منازعاتها ومنافستها خطرًا خالدًا على أمن العالم»[١].

هذه (الوطنيات القومية، أو القوميات الوطنية) سعت كل منها من أجل تقوية نفسها وشحن شعور الأتباع بروح التضحية لها إلى تعميق الروح الوطنية بإحلالها بصفتها دينًا له قداسته محل المشاعر الدينية المسيحية، حتى أصبح الدين والوطنية كفتي ميزان كلما رجحت واحدة طاشت الأخرى. وقد ظلت العصبية الوطنية - كما يقول (إدوارد لوتين): «تقوى وفي المقابل تخف كفة الدين كل يوم» [٢] ووضعت الوطنيات على مرور الزمن مراسم لتحقيق ذلك تضاهي المراسم الدينية.

هذه الوطنية هي الرحم الذي أنجب المواطنة التي تمثلت في علاقة الحاكم (الملك) بالسكان من حيث تبادل الحقوق والواجبات بناءً على الرابطة الوطنية بعيدًا عن الدين.

المواطنة:

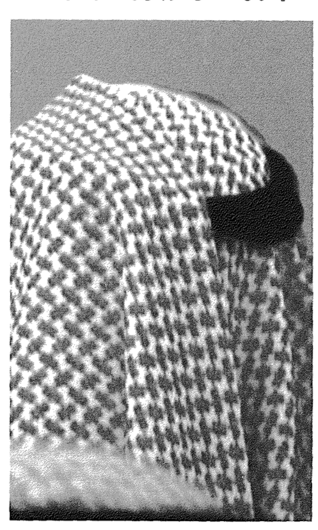
لم ير بعض أهل اللغة دلالة لهذا اللفظ على مفهومها الحديث، إذ إن واطن في اللغة تعني مجرد الموافقة، واطنت فلانًا يعني وافقت مراده، لكن آخرين من المعاصرين رأوا إمكانية بناء دلالة مقاربة للمفهوم المعاصر بمعنى المعايشة في وطن واحد من لفظة (المواطنة) المشتقة من الفعل (واطن) لا من الفعل (وطن) فواطن فلان فلانًا يعني عاش معه في وطن واحد كما هو الشأن في ساكنه يعني سكن معه في مكان واحد[٣] .

والمواطنة بصفتها مصطلحًا معاصرًا تعريب للفظة CITIZENSHIP التي تعني كما تقول دائرة المعارف البريطانية «علاقة بين فرد ودولة كما يحددها قانون تلك الدولة وبما تتضمنه تلك العلاقة من واجبات وحقوق - متبادلة - في تلك الدولة، متضمنة هذه المواطنة مرتبة من الحرية مع ما يصاحبها من مسؤوليات» [٤].

المواطنة في صورتها الغربية المعاصرة

بناء على شمولية الإسلام الذي وجه المسلم نحو الاستقامة على القيم الفاضلة في كل مفاصل حياته الفردية والاجتماعية كان المسلمون يعون أنهم يرتبطون مع من حولهم بحقوق وواجبات متبادلة يترتب على الإخلال بها خلل في تدينهم وحياتهم، ويعرفون أن لهذا الإخلال - من قبلهم - جزاءً وعقوبة قد تكون دنيوية وقد تكون أخروية وهي الأخوف بالنسبة للمسلم. هذه الحقوق والواجبات متبادلة بين الناس في مكان أو بلد أو تجاور ومتبادلة بين مجموعة الناس بصفتهم شعبًا لمجتمع والولاية التي تحكمهم، لم تأخذ هذه الأمور اسم (المواطنة) ولم يكن مستندها الوطن بصفته جامعًا بديلاً للجوامع الأخرى دينية أو قبلية، كان مستندها الشرع الإسلامي، وتفهم على أنها جزء من منظومة القيم الإسلامية الشاملة.

في العصر الحديث في أواخر القرن التاسع عشر وبدايات القرن العشرين برز شعار الوطنية لدى المسلمين عربًا وأتراكًا وغيرهم وبأخره تردد شعار المواطنة، ولم يكن خافيًا أن هذين الشعارين مستوردان من الخارج، وأنهما من معطيات الحضارة الغربية الحديثة ومن هنا كان التوجس والتساؤل عن مضمون



هذين الشعارين في أرضهما الأصلية ومن ثم لدى ناقليهما.

ليس من شأن هذه الورقة المقتضبة أن تؤرخ لقضية المواطنة في الفكر الغربي نشأة وتطورًا وفلسفة وصورًا عملية، وإنما هي مجرد إضاءات بحسب ما يخدم الموضوع.

بدأ تشكل المواطنة في أوروبا بعد انحسار هيمنة الكنيسة على الحياة الاجتماعية في أوروبا، وتراجع توجيهها المباشر للحياة السياسية فيما يتعلق بحياة الناس، هذا الانحسار والتراجع جعل العلاقة بين الدولة أو الملك - في أوروبا - وبين الشعب أو السكان مباشرة مما جعل الشعب يشعر أن الدولة دولته، وأن له عليها حقوقًا كما أن الدولة ترى أن لها على هذا الشعب حقوقًا بخاصة الضرائب التي يقضي إقناع الناس بدفعها إشراك ممثلين لهم في الحكومة يشرفون على صرفها، فضلاً عن سبب آخر مهم دفع الناس والدول إلى اتخاذ مبدأ المواطنة حلاً لمشكلاته، هذا السبب هو تعدد الشيع الدينية النصرانية في القرن السابع عشر بالذات، وشيوع الصراع والفتن بينها حيث (استمرت هذه الفتن حتى بلغت حدًا من الشدة حمل الناس على أن يقبلوا ولو ببطء وتردد أن يتجاوزوا الاعتقاد الديني إلى مبدأ المواطنة وأن يسلموا بمبدأ آخر وهو أن الاختلاف في العقيدة الدينية لا يحول دون الانتساب لمواطنة مشتركة)[٥].

ويرى الأستاذ علي خليفة الكواري أن ثلاثة تحولات كبرى متكاملة حدثت في أوروبا هي التي أرست مبادئ المواطنة في الدولة القومية الديمقراطية المعاصرة:

* بروز الدولة القومية نتيجة صراع الملوك مع الكنيسة الذي انتهى بتبعية كل رعية لملكهم ومذهبه الذي اتبعه في إطار المجتمع الذي تقوم فيه دولته بقوميتها وتاريخها وثقافتها المتميزة.

* المشاركة السياسية التي كانت نتيجة الحاجة المتبادلة بين الدولة وشعبها وما نتج عنها من الاعتراف بحقوق متبادلة وتشارك في العمل السياسي والإشراف على حركته - كما سبق -.

* حكم القانون: حيث انتشرت في الدولة القومية التي تشكلت صياغة القوانين التي تنظم العلاقات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية واستمر إصدار هذه القوانين تلبية لحاجات تلك المجتمعات، وانتقل إصدار هذه القوانين بعد ذلك إما تدريجيًا - كما في بريطانيا - أو ثوريًا كما في فرنسا وأمريكا إلى الشعب الذي أصبح مصدر السلطات والتشريع حيث مثل ذلك قمة (المواطنة).

المسلمون يعون أنهم يرتبطون مع من حولهم بحقوق وواجبات متبادلة يترتب على الإخلال بها خلل في تدينهم وحياتهم. ويعرفون أن لهذا الإخلال - من قبلهم - جزاء وعقوبة قد تكون دنيوية وقد تكون أخروية وهي الأخوف بالنسبة للمسلم

ويشير أحد الكتاب إلى أساسين كبيرين من أسس المواطنة في العصر الحاضر هما:

* المشاركة في الحكم من جانب.

* المساواة بين جميع المواطنين من جانب آخر[٦]

وقد تبلورت هذه العناصر كلها فيما سمي (حقوق المواطن) أو (حقوق الإنسان في ظل وطنه) سواء كانت حقوقًا مدنية أم سياسية أم اجتماعية تتعلق بقضايا الاقتصاد والثقافة والاجتماع التي أصبحت دولية تدان أي دولة تنتهكها.

ولكن يبقى واضحًا - دون إنكار لما في الوطنية والمواطنة من إيجابيات - أنها - وإن عولمها الغرب - نتاج للتحولات التاريخية الغربية، واستجابة لمتطلباته الحضارية (الخصوصية) بالدرجة الأولى وإن كان فيها ما تستفيده البشرية خارج السياق الأوروبي.

وخلاصة القول إن (المواطنة) في مفهومها المعاصر ومسارات تطبيقها ومتطلباتها التربوية تتمثل في:

* المساواة بين المواطنين في ظل قومية وطنية واحدة على أساس الانتماء لهذه الوطنية.

* امتلاك (المواطن) حقوقًا اجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية يتكفل بها النظام.

* تحمل (المواطن) واجبات تجاه الدولة والمجتمع، ضرائب، تجنيد، أعمال تطوعية... إلخ.

* استحقاق المواطن أن يشارك بصورة ما في خدمة وطنه عبر المجال السياسي مباشرة أو بالإنابة.

* الولاء من المواطن للوطن ولكل رمـزياته نشيدًا وعلمًا ولغة وأعرافًا إلى درجة التضحية في سبيله.

علاقة المواطنة بقيم المجتمع الذي تقوم فيه

على الرغم من كون (الوطنية) - بصفتها شعارًا معاصرًا يتقمص مضامين محددة - نتاجًا حضاريًا لتحولات الغرب التاريخية في عصوره الحديثة بما جعل هذه المضامين مصطبغة بصبغة حضارته الحالية: العلمانية، المنطلقة من منظور لا ديني يسمح وفق المنظور الليبرالي الديمقراطي لكل المقيمين داخل حدود قطر معين بالعضوية المستحقة لجميع الحقوق ويعطيهم مجال المشاركة في التأسيس السياسي والتأثير في المجتمع ثقافيًا وسياسيًا - على الرغم من هذه الصورة المثالية - فإن الواقع لم يتحقق ولا يمكن أن يتحقق بها؛ لأن أي مجتمع يتشكل من جماعات لكل منها مطالبها ورؤاها التي تتناقض مع مطالب غيرها مما يقضي بوجود منطلقات مشتركة تضبط حركة الجماعات وتؤطر مطالبها لذلك كان الحل لتحقيق مواطنة إيجابية هو (أن يكون المجتمع مستندًا إلى قاعدة من القيم المشتركة التي تتقيد بها كل الجماعات المؤسسة له. ويرى تالبوت بارسونز: (أن المجتمع بالضرورة هو نظام أخلاقي مستند إلى الدين، ويحصل مجتمع متعدد الثقافات مثل أمريكا على تماسكه من حقيقة أن القيم اليهودية والمسيحية المعتمدة على الدين تم تأسيسها في البنى الاجتماعية وغرسها ذاتيًا في شخصيات الأفراد إلى الحد الذي أصبح فيه طبيعيًا اعتبار التزامات الفرد لأي من المجموعات الدينية أو للجماعات العلمانية الصورية متوافقة مع الأنماط المؤسسة للقيم ولا يمكن للمجتمع أن يقوم من دون هذه الرابطة المشتركة للقيم المعتمدة على الدين). [٧]

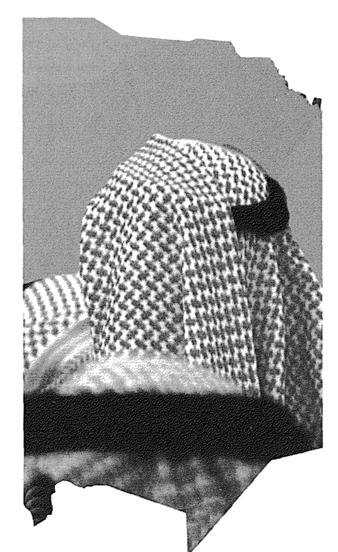
لا شك في أن هناك من يخالف هذه الوجهة تحرزًا من إقحام الدين في قضية تستهدف إدماج أناس ينتحلون أديانًا وثقافات مختلفة، حيث يرى بعض أصحاب هذه الوجهة أن الديمقراطية بقيمها المشتركة كافية لتمثيل قاعدة ترتكز إليها المواطنة.

والملاحظ أن الطرح الثاني لم يبعد عن الأول إلا في استبعاد مصطلح الدين، وإلا فمن قال إن قيم الديمقراطية ذات المنشأ والوجه الغربي قيم مشتركة، أي إنسانية ؟ والواقع يشهد أن القيم ذات البعد الديني حتى وإن كان هذا البعد مضمرًا هي الموجهة لحياة الإنسان في المجتمعات الفاعلة في حضارة اليوم لهذا لم يك مستغربًا أن تنضم دول لم تنفك من الشيوعية إلا قبل سنوات إلى الاتحاد الأوروبي بسرعة مذهلة - وهو الاتحاد الذي يسعى الآن لصياغة نمط من المواطنة عابرة للقوميات الخاصة - فرنسية وألمانية... إلخ - بينما ظلت تركيا - ذات الخلفية الإسلامية - الهائمة بالانضمام إلى هذا الاتحاد تلهث منذ عقود نحوه وكلما قاربت أبرزت عوائق جديدة في وجه هذا الانضمام.

هذه الحقيقة - حقيقة أن المواطنة تتشكل من القيم السائدة في المجتمع - بحيث يتجاوب معها الجميع، وتقوم هي برعاية الجميع حتى من غير أتباع تلك القيم هي التي جعلت عددًا من الباحثين في مسألة المواطنة في الإسلام يرفضون اتهام بعض المستشرقين مثل (برنارد لويس) الذي يؤكد أن مفهوم المواطنة غريب تمامًا على الإسلام بحجة أن لفظة مواطن بالمفهوم الغربي الذي يعني المشارك في الشؤون المدنية غير موجود في اللغة العربية[٨] .

رفض باحثون عرب هذه الاتهام وبينوا أن هناك لفظة

ولكن يبقى واضحًا - دون إنكار لما في الوطنية والمواطنة من إيجابيات - أنها - وإن عولمها الغرب - نتاج للتحولات التاريخية الغربية، واستجابة لمتطلباته الحضارية



تحمل مضمون المواطنة من حيث هي حقوق وواجبات متبادلة بين عناصر المجتمع، هذه اللفظة هي (مسلم)، ومن ذلك ما رآه طارق البشري من قيام مفاهيم المواطنة التي تبناها النظام العالمي على الترابط التاريخي بين أهل إقليم معين يكون هذا الإقليم أساسًا للعضوية فيها واستثناء غيرهم من حقوق المواطنة، كذلك في الإسلام حيث يستند المفهوم الإسلامي للجماعة السياسية على الدين بحيث يكون إسلام الشخص مؤهلاً إياه للتمتع بحقوق المواطنة.

ويبرز الأستاذ عبد الوهاب الأفندي هذه القضية قائلاً: « إن مطابق الكلمة العصرية (مواطن) في المصطلح الإسلامي القديم هي كلمة (مسلم) وليس (مواطن) ويرجع ذلك إلى أن هوية المجتمع الديني والسياسي في بدايات المجتمع الإسلامي كانت من المسلمات، حيث يتمتع الفرد بحكم كونه مسلمًا بعضوية فورية وكاملة في المجتمع السياسي وبالمعنى الإيجابي، بل و(الجمهوري) للمواطنة النشيطة، يحمل الحديث الشريف المشهور هذا المفهوم «المسلمون ذمتهم واحدة، ويسعى بذمتهم أدناهم ومن حقّر مسلمًا فعليه لعنة الله والملائكة والناس أجمعين» (رواه البخاري ومسلم) ويقول المعلق على البخاري إن لفظة «المسلمين» تشمل نظريًا «النساء والأطفال»[٩].

وخلاصة القول إن المواطنة في صيغتها المعاصرة تركن إلى قيم ذات بعد تراثي (ديني) لأهل المجتمع أو لغالبيتهم، وإن المواطنة في الإطار الإسلامي تركن إلى قيم الإسلام التي تحدد الحقوق والواجبات المتبادلة في مختلف الدوائر - التي يعنينا منها هنا دائرة الوطن - فإن كان مواطنو المجتمع كلهم مسلمين فالأمر واضح في تساويهم في الحقوق والواجبات المتبادلة بينهم وبين دولتهم، وإن كان في المجتمع أقلية غير مسلمة فمن حق هذه الأقلية التمتع بحقوق المواطنة ارتكازًا على القيم الإسلامية التي تحمي حرياتهم الدينية ومصالحهم المادية والسياسية دون غبن أو جور، وقد شهد التاريخ بالموقع المتميز للأقليات في المجتمع الإسلامي، بل إن الملاحظ أن حقوق المسلمين في مجتمعات كثيرة في تاريخهم قد قيدت أو صودرت خلافًا لحقوق غير المسلمين.

وإذا كانت المواطنة في ظل تداعيات العولمة الحالية والتغيرات العالمية تمر بمرحلة مراجعة تستهدف كسر حاجزها القومي، إذ كما يقول أحد علماء الاجتماع الفرنسيين في كتاب عنوانه «ما المواطنة - باريس ٢٠٠٠»: لماذا ترتبط المواطنة بالقوم أو بالوطن الخاص؟ ما الذي يمنع من أن تضيق نحو مواطنات أصغر نحو الجماعات الفرعية ذات الجامع اللغوي أو العرقي؟ وما الذي يمنع من أن تتوسع نحو مواطنة عابرة للقوميات الوطنية؟[١٠].

وهذا المسار هو الذي تسعى القوى الفاعلة اليوم إلى توظيفه لمصالحها، حيث تتكتل القوميات في العالم المتقدم (الاتحاد الأوروبي مثلاً)، بينما يجري تفتيت الأمم الأخرى ومنها

الأمة الإسلامية نحو وحدات أصغر وأضعف.

والإسلام لا ينظر إلى المواطنة بمفهوم (إسلامية المسلم في مجتمعه الخاص) على أنها حركة مغلقة، بل هي حركة منفتحة، فإقامة المجتمع المسلم المتماسك يستهدف الانفتاح على ما وراءه انفتاحًا إيجابيًا إلى المجتمعات المسلمة للتوحد معها والإسهام في حمل همومها، وإلى المجتمعات الأخرى للإسهام في إعلاء القيم الإنسانية التي تحقق للعالم تعايشًا سلميًا وتفاعلاً حضاريًا نافعًا.

تمثلات المواطنة إسلاميًا بين قطاعات المجتمع

في أي وطن، تتمثل العناصر الكبرى التي تتبادل الحقوق والواجبات، وتقوم بينها المواطنة في ثلاثة:

* الشعب.
* المؤسسات.
* الدولة.

المواطنة بين أفراد الشعب:

مدنية الإنسان، أي ارتباطه بالناس الآخرين بعلاقات تبادلية، تتجاوز صورتها الفطرية لتصبح ضرورة حياتية بل وجودية بالنسبة لهذا الإنسان، لهذا نجد أن أشد المذاهب مغالاة في فردية الإنسان تعترف بضرورة وجود قيم تنظم علاقات هؤلاء الأفراد فيما بينهم حتى تحتفظ فردياتهم بأعلى قدر من التحقق.

والإسلام يجعل العلاقات التي ينظمها في المجتمع وغيره مع حسن علاقة المسلم بربه، والوفاء بعهده سبيل فلاح الإنسانية، وبالمقابل يجعل إهدار الحقوق المرتبة على تلك العلاقات مع الإفساد في الأرض ونقض ميثاق الله سببًا في استحقاقهم مقت الله وسبيلاً للشقاء الأبدي.

يقول سبحانه وتعالى﴿أفمن يعلم أنما أنزل إليك من ربك الحق كمن هو أعمى إنما يتذكر أولو الألباب * الذين يوفون بعهد الله ولا ينقضون الميثاق * والذين يصلون ما أمر الله به أن يوصل ويخشون ربهم ويخافون سوء الحساب * والذين صبروا ابتغاء وجه ربهم وأقاموا الصلاة وأنفقوا مما رزقناهم سرًا وعلانية ويدرءون بالحسنة السيئة أولئك لهم عقبى الدار* جنات عدن يدخلونها ومن صلح من آبائهم وأزاواجهم وذرياتهم والملائكة يدخلون عليهم من كل باب * سلام عليكم بما صبرتم فنعم عقبى الدار * والذين ينقضون عهد الله من بعد ميثاقه ويقطعون ما أمر الله به أن يوصل ويفسدون في الأرض أولئك لهم اللعنة ولهم سوء الدار﴾ الرعد ١٨-٢٥.

تتمثل الحقوق والواجبات المتبادلة على المستوى الشعبي في تشعبات كثيرة بحسب الصفة التي يأخذها شخص تجاه الآخر، فهناك حقوق بين الوالدين وأولادهم وحقوق بين الزوجين، وحقوق بين الأرحام، وحقوق بين الجيران... إلخ.

هناك أيضًا حقوق تتداخل مع هذه ولكنها تصاغ على مسارات أخرى مثل حقوق البيت، وحقوق الشارع، وحقوق المسجد وحقوق دور العلم، وحقوق السفر والحضر.. إلخ. وما هو أوسع هناك الحقوق العامة المؤكدة بين عموم أفراد المجتمع لأنها أساسًا حقوق عامة بين المسلمين لكنها بصفتها سلوكيات

تتركز فيمن يعايشهم الإنسان أي أبناء مجتمعه، وإذا شئنا نماذج منها مما جاءت به النصوص فإن من ذلك ما جاء في قوله تعالى: ﴿إنما المؤمنون إخوة فأصلحوا بين أخويكم واتقوا الله لعلكم ترحمون * يا أيها الذين آمنوا لا يسخر قوم من قوم عسى أن يكونوا خيراً منهم ولا نساء من نساء عسى أن يكن خيراً منهن ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان ومن لم يتب فأولئك هم الظالمون* يا أيها الذين آمنوا اجتنبوا كثيراً من الظن إن بعض الظن إثم ولا تجسسوا ولا يغتب بعضكم بعضاً أيحب أحدكم أن يأكل لحم أخيه ميتاً فكرهتموه واتقوا الله إن الله تواب رحيم﴾ الحجرات ١٠-١٢.

وقوله صلى الله عليه وسلم «حق المسلم على المسلم خمس: رد السلام، وعيادة المريض، واتباع الجنازة، وإجابة الدعوة، وتشميت العاطس». وقوله صلى الله عليه وسلم: «المسلم أخو المسلم، لا يظلمه ولا يسلمه، ومن كان في حاجة أخيه، كان الله في حاجته، ومن فرج عن مسلم كربة، فرج الله عنه كربة من كرب يوم القيامة، ومن ستر مسلمًا، ستره الله يوم القيامة»[١١].

وعلى هذا نقول: إن من المهم للارتقاء بالعلاقات بين الأفراد الذين يجمعهم مجتمع مسلم إلى المستوى الإنساني، المحقق للسعادة، أن تتجلى فيها الأخلاق التي شرعها دين الإسلام بين المؤمنين عمومًا، ومنها الأخلاق التالية:

- الولاء الذي ينعقد برابطة الإيمان بين المؤمنين، وهو الذي على أساسه تتشكل البنية العضوية المتماسكة للمجتمع المسلم، وبالتالي للأمة الإسلامية، وبضعفه تفسد حال الأمة، ويندثر وجودها الحضاري. ولهذا قال سبحانه وتعالى في سورة الأنفال: ﴿والذين كفروا بعضهم أولياء بعض إلا تفعلوه تكن فتنة في الأرض وفساد كبير﴾ الأنفال ٧٣. قال الشوكاني: «قوله: إلا تفعلوه، الضمير يرجع إلى ما أمروا به قبل هذا من موالاة المؤمنين ومناصرتهم.. وترك موالاة الكافرين»[١٢]

- الألفة والتواد والتعاطف، حيث تسود العلاقات بينهم روح تقارب نفسي وعملي إيجابي يشد بعضهم إلى بعض شدًا إيمانيًا إنسانيًا حقيقيًا، لا مصلحيًا أو مظهريًا فقط، وقد أوضح ذلك الرسول صلى الله عليه وسلم في تشبيه بليغ، في قوله عليه الصلاة والسلام: «مثل المؤمنين في توادهم وتراحمهم وتعاطفهم مثل الجسد، إذا اشتكى منه عضو، تداعى له سائر الجسد بالسهر والحمى»[١٣].

- النصيحة، وهي كلمة جامعة تقتضي السعي بكل ما فيه مصلحة للمنصوح له، وليست مقصورة على الإرشاد نحو أداء عبادة متروكة، أو ترك منكر مقارف.

وقد كان من عناصر المبايعة التي بايع الصحابة النبي صلى الله عليه وسلم عليها: (النصح لكل مسلم)[١٤]. وفي صحيح مسلم عن تميم الداري أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «الدين النصيحة، قلنا لمن يا رسول الله؟ قال: لله ولكتابه ولرسوله ولأئمة المسلمين، والمسلم أخو المسلم، لا يخذله ولا يكذبه، ولا يظلمه وإن إحدكم مرآة أخيه، فإن رأى به أذى فليمطه عنه»[١٥].

ومن صور النصح فيما بين المسلمين: «إرشادهم لمصالحهم في دنياهم وأخراهم، وكف الأذى عنهم، وستر عوراتهم، ودفع زلاتهم، وإبعاد المضار عنهم، وجلب المنافع لهم، وأمرهم بالمعروف، ونهيهم عن المنكر برفقٍ وإخلاص، والشفقة عليهم...»[١٦].

- الإصلاح بين الناس، وإزالة أسباب الفرقة والنزاع والشقاق بينهم، والمبادرة إلى احتواء التنافر والخصام إذا حدث، ومنعه من أن يتطور، وقد جعل الإسلام خصلة الإصلاح من أفضل الأعمال، فالله يقول في كتابه ﴿لا خير في كثير من نجواهم إلا من أمر بصدقة أو معروف أو إصلاح بين الناس ومن يفعل ذلك ابتغاء مرضاة الله فسوف نؤتيه أجراً

إن المطلوب هو تفعيل قضية المواطنة مستلهمة من الشريعة ومصبوبة في قوالب معاصرة . فالناس الان لا يعيشون مع القران فقط ولا مع كتب الاداب التراثية وحسب . إنهم يعيشون عصرهم بصيغه الحضارية

عظيمًا﴾ النساء ١١٤ .

- النصرة: فمن حق المسلم على أخيه المسلم أن ينصره بما يستطيع من قدرات وإمكانات، والنصر شامل للجوانب المادية والمعنوية، فكما يجب عليه نصره عندما يظلم في أمر مادي، يجب عليه أن ينصره إذا وقع عليه ظلم أدبي، كالغيبة والنميمة، وتشويه السمعة ونحوها.

والنصر للمسلم مطلوب من أخيه على أية حال، ولهذا قال صلى الله عليه وسلم «انصر أخاك ظالمًا أو مظلومًا، قال رجل: أنصره إذا كان مظلومًا، فكيف أنصره إذا كان ظالمًا؟ قال: تحجزه وتمنعه من الظلم، فإن ذلك نصره»[١٨] .

- ومن ذلك أيضًا: سائر الأخلاق الإيمانية، التي جعلها الشرع من صفات المؤمنين، مثل صدق الحديث، والوفاء بالعهود، وأداء الشهادة بالحق، والعدل في التعامل، والعفة والحياء، والتواضع... إلخ.

- وكذلك الآداب العملية التي تقتضيها حركة الحياة اليومية بين الناس، مثل: آداب التعامل المالي، وآداب الصحبة، وآداب الشارع والبيوت، كالاستئذان للدخول، وعدم التلصص عليها، وستر ما يراه مما تضر إشاعته بأخيه، واحترام الكبير، والعطف على الصغير.

ولأن المملكة - بمناهجها التعليمية - تتبنى المنهج السلفي الذي بعثته دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب فإنه وفاء لهذا المنهج. واستجابة لضرورة التغير الذي حدث للمجتمع والأمة ينبغي تحريره - أقصد المنهج السلفي - لتحديد الموقف الثقافي - الذي يرسمه في ظل الوضع الحضاري الذي نعيشه

ومثل ذلك أيضًا: الآداب الواردة في الأحاديث الجامعة، كالواردة في حديث:«أمرنا رسول الله صلى الله عليه وسلم بسبع:أمرنا بعيادة المريض، واتباع الجنائز وتشميت العاطس، وإبرار القسم، أو المقسم، ونصر المظلوم، وإجابة الداعي،وإفشاء السلام»[١٩].

ثم إن القيم الخلقية التي شرعها الإسلام لتكون قواعد موجهة وضابطة للحياة الإسلامية تتمثل بصورتها المباشرة في هذه العلاقات بين أفراد المجتمع سواء كانت من المطلوبات كالصدق والعدل والحياء والإحسان والتعاون على البر والتقوى والإكرام والنصيحة، أو كانت من القيم المنهي عنها كالغش والغل والتعدي على حقوق الآخرين والتكبر على الناس، والاتهامات الباطلة، والتلصص على العورات.. ونحوها مما جاء النهي عنه في الشريعة.

وهي قيم باستطاعتها، لو استطاع النظام التربوي غرسها في نفوس الناشئة وبناء شخصياتهم عليها، أن توجد مجتمعًا تتلألأ إنسانيته في أعلى درجاتها، ويتناغم أفراده نفسيًا وفكريًا وحركيًا بأرقى صور الكمالات البشرية.

الشعب والمؤسسات الوطنية:

المؤسسات شخصيات اعتبارية ذات أهداف ربحية أو خيرية، ثقافية أو اجتماعية، قد تكون أهلية بحتة، تابعة لمؤسسات الدولة الرسمية ولكن بشيء من الاستقلال النسبي.

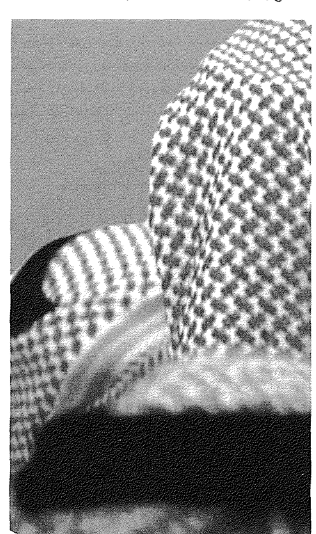
هذه المؤسسات حال وسط بين الأشخاص أو أفراد الشعب، وبين الدولة بما هي سلطة حاكمة.

بين هذه المؤسسات والشعب حقوق متبادلة كما الشأن بين أفراد الشعب نفسه:

فمن حقوق الشعب على هذه المؤسسات الصدق وعدم الغش فيما تقوم به من أعمال فقوله صلى الله عليه وسلم «من غشنا فليس منا»[٢٠] تدخل فيه المؤسسات كما يدخل فيه الأفراد، بل إنها تدخل في حديث «اللهم من ولي من أمر أمتي شيئًا فشق عليهم فاشقق عليه»[٢١] فهذا الحديث وإن كان يتجه بشكل مباشر إلى ولاية الحكم إلا أن عمومية اللفظ تشمل المؤسسات التي لها سلطة تتمثل في قدرتها - بخاصة الربحية منها - على تحقيق مصالحها على حساب الأفراد استغلالاً واحتكارًا ودعايات مضللة ، وخصوصًا إذا كانت الدولة في حالة عجز عن فرض قوانين العدل على هذه المؤسسات، أو كانت تحمي هذه

المؤسسات قوانين فوق الدولة وفق ما تتجه له حركة العولمة الاقتصادية في زمننا.

ومن حقوق الشعب على المؤسسات أيضًا الإسهام في التنمية الوطنية، والمبادرة إلى الأعمال الإغاثية، وعدم مصادمة قيم المجتمع بممارسة أو ترويج ما يسيء إلى دين أو تقاليد الوطن المتواطأ عليها. من حقوق الشعب أيضًا على هذه المؤسسات أن توجه زكاتها التي تخرجها موسميًا إليه بحيث لا تخرجها من الإطار الوطني إلا في حال الاستغناء عنها وفق دراسات مسحية كافية ويؤخذ هذا من قول الرسول صلى الله عليه وسلم لمعاذ حين أرسله إلى اليمن «وأخبرهم أن الله افترض عليهم صدقة تؤخذ من أغنيائهم فترد على فقرائهم»[٢٢] حيث أخذ بعض العلماء من قوله فترد على فقرائهم (ترك النقل - أي نقل الزكاة إلى وطن أخر - فلو خالف ونقل أجزأ عند المالكية على الأصح - ولم يجزئ عند الشافعية على الأصح إلا إذا فقد المستحقون لها). [٢٣]



أما حق هذه المؤسسات على المواطنين فمن أبرز ما يتمثل به عدم الحقد عليها، أو الإساءة لها بما يشوه صورتها كبث دعاية مغرضة ضدها، وتفضيلها على غيرها من المؤسسات غير الوطنية عند التساوي بينها في منتجاتها، ورفض الأعمال التخريبية التي تستهدفها كأعمال التطرف والإرهاب التي تسعى لتدمير المؤسسات الوطنية، وكذلك الإخلاص عند العمل فيها، ومواصلة نصح القائمين عليها بما يحقق المصالح العامة مباشرة عن طريق وسائل الإعلام أو غيرها.

الشعب والدولة:

الحقوق المتبادلة بين الشعب من جهة والدولة من جهة أخرى هي مدار ما يسمى الآن بـ(المواطنة) من حيث هي حقوق متبادلة بين الطرفين.

وفي هذا الإطار ورد إنكار بعضهم - كما سبق - لهذه الحقوق في الإسلام لعدم وجود لفظ (مواطن) بمعنى شخص يشارك في شؤون وطنه، بل يوجد لفظ يعطي المعنى المقابل - كما يتصور بعض هؤلاء - وهو لفظ (رعية) الذي يطلق على الشعب مقابل (الراعي) الذي يطلق على السلطة السياسية - الحاكم، ولفظ الرعية يطلق أساسًا على الماشية التي يوجهها الراعي كيفما يريد.

لقد أسلفت تأكيد كثير من المفكرين المعاصرين على أن مقابل (مواطن) المعاصرة هي (مسلم) وفق مضمونها الإسلامي الذي يعني شخصًا له حقوق وعليه واجبات تجاه ما يحيط به من أشياء الوجود ومنها قطاعات المجتمع التي منها الدولة.

فضلاً عن هذا فإن التعامل مع لفظ (رعية) بهذا (السلق) السريع والدعوة إلى أن تخرج الشعوب المسلمة من كونها رعية لتكون مواطنة غير سديد، إن الألفاظ العربية لا تبقى في حدود إطلاقاتها الأولى وإنما تتطور لتتضمن معاني تناسب الصياغات التي تندرج فيها، إن لفظ (الرعية) في الصيغ الشرعية تتضمن معنى حق المرعي على الراعي بالعدل والقيام

بالحق وإيفائه حقوقه التي شرعها الإسلام له، فالنص الشرعي وهو نص ديني عماده التوجيه الخلقي قبل التشريع القانوني يوجه الراعي أن يتحمل مسؤولية إقامة حقوق الرعية تدينًا لله وطلبًا لرضوانه، ولنتأمل حديث المسؤوليات الذي يقول فيه الرسول صلى الله عليه وسلم فيما رواه البخاري عن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما: «ألا كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته، فالإمام الذي على الناس راع وهو مسؤول عن رعيته، والرجل راع على أهل بيته وهو مسؤول عن رعيته، والمرأة راعية على أهل بيت زوجها وولده وهي مسؤولة عنهم وعبد الرجل راع على مال سيده وهو مسؤول عنه، ألا فكلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته»[٢٤] .

ولأن المسلمين فهموا مثل هذا النص في جوه الديني العام لم ترد عندهم تلك الصورة البشعة التي تمنح الراعي التلاعب بمصائر رعيته كما الراعي بأغنامه، إن الذي فهموه عكس ذلك تمامًا لقد فهموا أنه دليل على عظم حقوق الرعية وخطورة مسؤولية من تهيأ له إمساك زمام الحكم عليها بل فهموا منه أن الراعي ليس هو الأصل بل الرعية، وأن الراعي مجرد وسيلة لإقامة حقوق هذه الرعية،ولنأخذ من كلام هؤلاء العلماء ما نقله ابن حجر في شرح هذا الحديث: «الراعي هو الحافظ المؤتمن الملتزم صلاح ما اؤتمن على حفظه فهو مطلوب بالعدل فيه والقيام بمصالحه» ونقل عن الطيبي قوله «إن الراعي ليس مطلوبًا بالذات وإنما أقيم لحفظ ما استرعاه المالك فينبغي ألاّ يتصرف إلا بما أذن الشارع فيه».[٢٥]

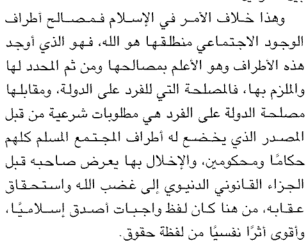
مسألة أخرى، هي الاصطلاح الجاري عند الحديث عن العلاقة بين الدولة والشعب في قضية المواطنة وهو مصطلح (الحقوق) في إطار الفكر المعاصر، بينما في الإسلام الحديث عن واجبات، وللأسف أنه من خلال استثمار جرس الألفاظ: حقوق، واجبات، تقلب الحقائق بحيث يُصور أن هذا يعني عدم وجود حقوق إسلامية في هذا المجال.

وإذا وعينا أساس ارتباط كل من القضيتين (الحقوق والواجبات) بمنطلقها (المواطنة الليبرالية والإسلام)، وعرفنا - أيضًا - مدى انحصار دلالة اللفظة في منطوقها أو استيعابها لمقابلها، إذا وعينا وعرفنا ذلك أدركنا القيمة الحقيقية لهذين المصطلحين.

فأما وجه الارتباط - بين مصطلح الحقوق والمواطنة الليبرالية فهو عدم وجود مصدر يتجاوز هذين الطرفين يمنح الحقوق، ومنطق وجود طرفين يتنازعان مصالح بينهما أن يتم انتزاع كل طرف مصالحه من الآخر بحسبانها حقوقًا له إما بأصل وجوده، أو بالعقد الرابط







بين الطرفين.

وهذا خلاف الأمر في الإسلام فمصالح أطراف الوجود الاجتماعي منطلقها هو الله، فهو الذي أوجد هذه الأطراف وهو الأعلم بمصالحها ومن ثم المحدد لها والملزم بها، فالمصلحة التي للفرد على الدولة، ومقابلها مصلحة الدولة على الفرد هي مطلوبات شرعية من قبل المصدر الذي يخضع له أطراف المجتمع المسلم كلهم حكامًا ومحكومين، والإخلال بها يعرض صاحبه قبل الجزاء القانوني الدنيوي إلى غضب الله واستحقاق عقابه، من هنا كان لفظ واجبات أصدق إسلاميًا، وأقوى أثرًا نفسيًا من لفظة حقوق.

أما انحصار أي من اللفظين في منطوقهما المباشر بحيث أن الحقوق لا تدل على الواجبات والواجبات لا تعني الحقوق فخطأ واضح. إن الحقوق في المواطنة الليبرالية تعني أنها إلزامات للطرف المقابل لصاحب هذه الحقوق، فحق المشاركة السياسية للمواطن - مثلاً - تلزم النظام السياسي بأن يضع الآليات التي تمنح المواطن التمتع بهذا الحق.

والأمر نفسه بالنسبة للواجبات في الإسلام بين أطراف المجتمع، إنها واجبات من حيث أمر الشريعة بها، وهي حقوق متبادلة بين هذه الأطراف.

والحقيقة أن القيمة ليست في المصطلحات بذاتها وإنما في المضامين التي تحملها ثم في تجليها في الواقع العملي في الحياة.

حقوق الشعب (المواطنين) على الدولة:

من أبرز هذه الحقوق:

* أن يكون الحكم وفق المنهج الذي يرتضيه الشعب وهو بالنسبة للمجتمع المسلم تطبيق شريعة الله والحكم بما أنزل في وحيه.
* النصح لجميع أفراد الرعية، وعدم غشهم بأي صورة من صور الغش الثقافي أو الاجتماعي جاء في الحديث الشريف «ما من عبد يسترعيه الله رعية يموت وهو غاش لرعيته إلا حرم الله عليه الجنة»[٢٦].
* تحقيق القيم الإسلامية كالعدل والمساواة من خلال أنظمة شاملة لجميع المواطنين.
* تحمل المسؤولية أمام أعداء الوطن.
* تهيئة الفرص لأفراد الشعب للقيام المعاشي والمعادي.
* حمل رسالة الإسلام عالميًا.
* مباشرة مؤسسات الدولة الواقع الاجتماعي

وينبغي أن تُنزَّل المطلوبات والمصطلحات الشرعية على ما هو قائم في الخطاب المعاصر. وما هو متداول في الساحة الثقافية والاجتماعية ليتفاعل الطالب مع توجيهات دينه في حركة حياته الجارية.

تصورًا وإصلاحًا وارتقاء به ونحوها مما بحثه العلماء المسلمون في وظائف الدولة في الإسلام مستشهدين عليه بالنصوص الشرعية[٢٧].

أما حقوق الدولة على المواطنين فمن أهم ما تتمثل به:

البيعة: وهي تمثل تعاهدًا بين المواطنين وحاكمهم على أن يحكم فيهم بالشريعة وأن يقيم الحق والعدل، على أن يكونوا أوفياء للنظام مغلبين المصلحة العامة التي تتبناها الدولة على المصالح الجزئية الذاتية، والبيعة بالتالي ليست مجرد توافق يتم وينسى، إن المطلوب شرعًا أن تظل ملازمة شعوريًا ومن ثم حركيًا للمواطن في كل أحواله.

* الولاء للدولة بحسبانه ولاء للإسلام الذي تتبناه الدولة تطبيقًا ودعوة.
* الإخلاص في العمل للدولة سواء من خلال مؤسساتها أو مؤسسات المجتمع المدني.
* الإسهام في بناء وتنمية الوطن.
* النصح والسعي للإصلاح بالطرق السلمية التي لا تهز استقرار الوطن ودولته.
* الدفاع عن الوطن ضد أعدائه.
* التمثيل الجيد للدولة والمجتمع خارج حدوده.

بناء المواطنة تربويًا:

لم يكن هناك إغفال لبناء المواطنة في المناهج التعليمية، إذ كانت منبثة في ثناياها، لكنها اتخذت صورًا تقليدية خاصة وأنها مندرجة في

المواد الشرعية حيث تأتي على صورة قيم خلقية ومطلوبات دينية - ومعلوم أن عامة المطلوبات الدينية ذات عموم - دون ربط لها بالإطار الوطني، لا أقصد حصرها فيه، ولكن بيان الجانب التطبيقي لها في دائرة الوطن وهي الدائرة الأولى لأغلب تلك المطلوبات، فقوله تعالى: ﴿وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان﴾ شامل لكل المسلمين في كل مكان ومع أي إنسان مسلمًا كان أو غير مسلم، لكنه واقعًا يتبلور في المجال الوطني بأوضح صوره وأولها، ونهيه سبحانه عن التنازع والتقاطع أيضًا عام ولكنه يصدق بالدرجة الأولى المباشرة على الناس الذين يضمهم مجتمع واحد.

إن المطلوب هو تفعيل قضية المواطنة مستلهمة من الشريعة ومصبوبة في قوالب معاصرة، فالناس الآن لا يعيشون مع القرآن فقط ولا مع كتب الآداب التراثية وحسب، إنهم يعيشون عصرهم بصيغه الحضارية في حقوق الإنسان، والمواطنة وغيرها، ومن ثم يحتاجون إلى خطاب مواكب لعصرهم، حيويًا، يصوغ الفكرة ومن ثم يحدد الموقف ليحقق مواطنة تجمع بين الإسلامية والعصرية في آن.

إن أهم مرحلة لبناء (المواطنة الفاعلة) ولسائر القيم هي مرحلة الطفولة والنشوء التي تجعل الشخص يعيش المواطنة فكرةً ووجدانًا، فكم هم الذين استوعبوا الوطنية فكرًا

> هناك خلل بين طرفي المعادلة - الدولة والشعب - في هذه الحقوق مقارنة بما هو سائد في المواطنة المعاصرة، حيث الصوت العالي هو لحقوق الدولة على المواطن - عند المسلمين - مع خفوت لحقوق المواطن على الدولة ليس في الإعلام السياسي فقط بل في مدونات السياسة الشرعية

ويصيحون بها ولكنهم في واقع حياتهم لا يكترثون بها، بل ربما استغلوها لتحقيق مصالحهم الأنانية! إن السبب أن هذه القيمة (المواطنة) لم تحتل وجدانهم منذ الصغر بحيث يشعرون أنها الأصل بالنسبة لوجودهم أكثر من شخصياتهم وأن قيمتهم وعزهم يكون بالتضحية لها فضلاً عن بذل الطاقة لخدمتها.

لن أكتب خطة ريادية لبناء المواطنة تربويًا فهذا ما لا يمكن أن يقوم به فرد، ولكني سأشير إلى بعض العناصر التي لا بد منها لتحقيق بناء المواطنة في الميدان التربوي، تقوم هذه العناصر في المنهج المدروس، وفي تدريس المعلم، وفي أنشطة المدرسة غير الصفية.

* الربط الوثيق لعناصر المواطنة بالدين لاستثمار توهج الاستجابة لمطلوب الدين في خدمة الوطن، وليس في هذا استغلال للدين في خدمة أهداف غير دينية، إن القيم المطلوبة من المسلم حاكمًا أو محكومًا، فردًا أو جماعة هي القيم المطلوبة لتحقيق المواطنة النافعة في مجتمعنا السعودي المسلم الذي يتماهى وجوده السياسي والحضاري مع الإسلام - كما سبق -.

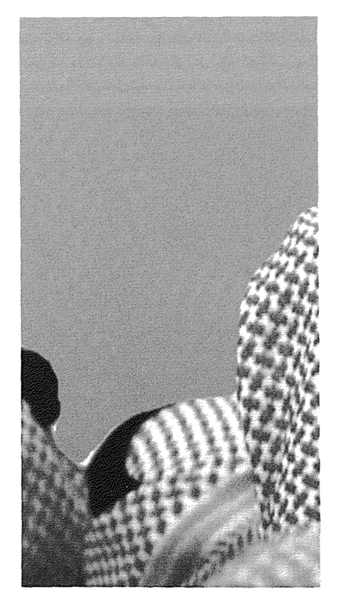
* على أنه ينبغي أن ندرك أن تدريس الدين في بعض الجوانب يحتاج إلى تفعيل يتجاوز به الجانب التجريدي - التنظير- إلى الجانب الحيوي المرتبط بوضع الناشئ في هذا العصر في مثل قضايا: التوحيد، والولاء والبراء، والقيم الخلقية ونحوها - بحيث يعطيه المقرر مسالك تحقيق هذه القضية تحقيقًا سليمًا في إطار السقف الحضاري والمعرفي الذي يعايشه، والوضع الاجتماعي الذي يعيشه.

* ولأن المملكة - بمناهجها التعليمية - تتبنى المنهج السلفي الذي بعثته دعوة الشيخ محمد بن عبد الوهاب فإنه وفاءً لهذا المنهج، واستجابة لضرورة التغير الذي حدث للمجتمع والأمة ينبغي تحريره - أقصد المنهج السلفي - لتحديد الموقف الثقافي - الذي يرسمه في ظل الوضع الحضاري الذي نعيشه والامتزاج الثقافي لمجتمعنا مع المجتمعات الأخرى إسلامية وعالمية في ظلال العولمة، حتى لا يتحول هذا المنهج إلى تراثٍ ماض مقطوع الصلة بالحاضر، أو إلى رموز تعبوية قابلة لأن تحمل من التأويلات التطبيقية ما يأتي بنتائج سلبية.

* وينبغي أن تُنَزَّل المطلوبات والمصطلحات الشرعية على ما هو قائم في الخطاب المعاصر، وما هو متداول

في الساحة الثقافية والاجتماعية ليتفاعل الطالب مع توجيهات دينه في حركة حياته الجارية.

طبعًا لا يعني هذا تمييع المصطلحات الشرعية لحساب مصطلحات مستحدثة، فالحقائق الشرعية هي الأصل لعصرنا ومجتمعنا، وللعصور والمجتمعات الأخرى، المراد هو أن نفسر الحقيقة الشرعية بالمصطلحات العرفية التي تجعل الطالب يدرك الصور التطبيقية في واقعه لتلك الحقيقة الشرعية، مثلاً في الشرع ذم للنفاق بكل صوره العقدية إضمارًا للكفر وإظهارًا للإسلام، والخلقية «أربع من كن فيه كان منافقًا خالصًا...الحديث» [٢٨] وتحقيق مصالحه عبر التلون الاستغلالي للناس«إن شر الناس ذو الوجهين..» [٢٩] في وقتنا يوجد مصطلح الانتهازية الذي يدرك الناس تمثلاته سواء على مستوى أفراد العموم أو على مستوى المثقفين والساسة الذين يتنكرون للمبادئ التي يدعون إليها قبل وصولهم إلى مناصبهم. مثل ذلك الأثرة المقابلة للإيثار، والأثرة بما تنطوي عليه من شح وبخل وحسد للآخرين أن ينالهم الخير، هذا المصطلح يرادفه مصطلح الأنانية...إلخ.



* من العناصر المهمة أيضًا في الربط بين معطيات العصر ومطلوبات الشرع، الحقوق، حقوق المواطنة نفسها.

أوضحنا فيما سبق أن تركيز الاتجاه الليبرالي على (الحقوق) دون الواجبات جاء تبعًا لفلسفة الاتجاه التي ترى أن طرفي المعادلة: الدولة والشعب متعادلان وأنهما يتنازعان هذه الحقوق ومن ثم يتقاسمانها، وليس هناك سلطة عليا تمنحها تلك الحقوق، وأن الإسلام عكس ذلك فمصدر تلك الحقوق هو الله هو الذي منحها عباده، وزاد تفضلاً بأن جعلها التزامًا أمامه من قبل من هي مطلوبة منهم فهي واجبات قبل أن تكون حقوقًا. هذا ما سبق، لكن ما يحسن تأكيده هنا هو أن هناك خللاً بين طرفي المعادلة – الدولة والشعب – في هذه الحقوق مقارنة بما هو سائد في المواطنة المعاصرة، حيث الصوت العالي هو لحقوق الدولة على المواطن – عند المسلمين – مع خفوت لحقوق المواطن على الدولة ليس في الإعلام السياسي فقط بل في مدونات السياسة الشرعية، ربما تم ذلك لمقتضيات تاريخية عند المسلمين، وربما كان استنادًا إلى كون الحقوق العامة هي الأصل فَوضْعُها بإزاء حقوق الحاكم التي هي حقوق استثنائية إزراء بها، أو لأن الدولة كانت في عصور الإسلام الأولى لم تزل في إطار المشيخة القبلية ولم تتحول إلى مؤسسات تصرّف تفاصيل شؤون الحياة، أو لغير ذلك من الأسباب، لكننا في هذا العصر، ونحن نسعى لبناء حضاري ذي وجه إسلامي ينبغي أن نتحرر من تحكم ظروف تاريخية مضت لنعود إلى مصادر الإسلام الأساس وهي القرآن والسنة وهدي الخلفاء الراشدين لنبني من خلالها وفي مواكبةٍ لمعطيات العصر الإيجابية في هذا المجال مواطنة متوازنة

الحقوق والواجبات بين عناصر المجتمع، لتستطيع من خلال موازنتها بحقوق المواطنة المعاصرة تحقيق تفوقها المقنع لفكر الناشئ المشبع لمشاعره الإيمانية.

والمفترض ألاّ تبنى المناهج على ردود أفعال تجاه الأحداث العينية، بحيث إنه كلما وقعت مشكلة أو برزت ظاهرة طلب أن يزاد في مفردات المناهج ما يعالجها، ينبغي أن تبنى المناهج على المضامين الكلية التي تعطي الطالب في قضية ما أسسها العامة، وتوصيفها الواقعي ومنطلقاتها التنفيذية، بحيث تجعل شخصيته قادرة على معالجة كل ما يعرض له من مفاجئات العصر.

ولعل هذا السبب من الخلل في مناهجنا - ضمن أسباب أخرى لا ريب - هو الذي يجعل أبناءها على الرغم من كثافة المعطى الديني والثقافي في المناهج من غير حصانة أمام الاختراق، وبلا قدرة على الفرز للضخ العولمي بالدرجة المطلوبة للمسلم الفقيه في دينه الواعي لعصره، المستبصر لحركته فيه.

* المنهج التعليمي دائر بين الجانب التربوي ذي المنحى العاطفي، والجانب المعرفي ذي المنهج الفكري، والمفترض تكامل الجانبين معًا خصوصًا لمراحل التعليم ما دون الجامعة، لكن بعض القضايا تحتاج إلى تكثيف لأحد هذين الجانبين، وقضية الوطنية والمواطنة تحتاج إلى تكثيف الجانب العاطفي فيها الذي يجعل الناشئ يشعر أن وطنه هو بيته، هو أهله، وأن تفريطه بحقه تضييع لملكه ولأهله وبيته.

ويحسن بنا في مجال (العاطفة) أن نعي اللون العاطفي الذي يبنيه الإسلام في نفوس المسلمين من خلال ربط المسلم بقضايا الوجود الكبرى، أمانة العبودية، والخلافة في الأرض، والسيادة على الكون حيث تتراجع بعناصر أخرى تبدو لدى غير المسلم لها اعتبارها مثل الأشياء الفلكلورية، والمقتنيات الحفرية معدنية وفخارية ونحوها حيث تبدو تافهة لدى المسلم، ويعتبر الانشغال بها تلهيًا بالذي هو أدنى عن الذي هو خير، ولهذا فإن تكريس الوطنية ومن ثم المواطنة من خلال هذه الأشياء وضع للأشياء في غير مواضعها الصحيحة وإيراد للإبل في غير مواردها.

* لا بد لتبني التربية مواطنة إيجابية لدى الناشئة من الارتباط بالواقع القائم ارتباطًا معرفيًا وحركيًا.

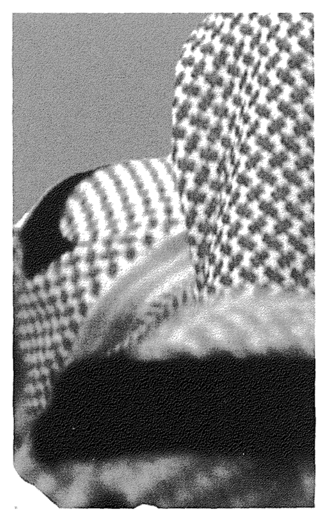
* لابد من التشريع للمتضمنات العملية للمواطنة، في المشاريع التنموية، في الجندية، في الرعاية الاجتماعية... إلخ.

* ثم لا بد من التعريف بهذه المتضمنات وبأنظمة الدولة ومؤسساتها بما يجعل الناشئ يعايش وطنه.

* ومثل ذلك الارتباط الميداني - زيارات - مثلاً - لإمارة المنطقة، لبعض المؤسسات - أفلام عن خطط التنمية الوطنية.

* أيضًا كشف العطاء وتمجيده، سواء كان عطاء الدولة للشعب، أو كان عطاء المواطنين لوطنهم على أن يكون صادقًا.

* هناك جانب مهم في هذا الشأن يتمثل في التعامل غير الواقعي مع متغيرات الزمن، إننا نتحدث كثيرًا عن الأمن في بلادنا وتفوقه على كل بلاد العالم وربما نقارن بما كان قبل توحيد المملكة من النهب والسلب



والقتل، ونذكر الصورة المثالية في الأمن حيث يظل الكيس في البرية شهورًا لا يمسه أحد نتيجة الانضباط الأمني، مع أننا ندرك أن هؤلاء الشباب يعيشون وضعًا ليس بهذه الصورة، وأن سرقات السيارات والبيوت، وعجز الأجهزة عن ضبط كثير من هذه الحالات، وكثرة ظاهرة القتل موجودة ويدركها هؤلاء.

إن المنطق السليم يقضي بأن نعترف بأن الأوضاع قد تغيرت وتعقدت وتوسع المجتمع، وأن نبين إيجابية الأجهزة الأمنية في الحدود المعقولة والصحيحة، حتى لا تنغلق العقول عن قبول التبريرات والأمجاد التي نذكرها لهم.

المواطنة والولاء للأمة المسلمة:

هل (المواطنة) في منظورها الإسلامي أو بتعبير أوضح هل اجتماعية المسلم في إطار دولته مناقضة لولائه لأمته الإسلامية ووحدتها؟ أو حتى مُشغلة عن السعي لها، أو ما دون ذلك أنها لا تمثل بعض وسائل تحقيقها؟ إننا حينما نتجاوز الصراع بين المتقابلات المفترضة (مجتمع - أمة - مثلاً) وعندما نتحرر من ردة الفعل تجاه معطيات العصر الوافدة نجد أن المعاني التي يجمعها كونها آداب مجتمع متجانس، أو حقوقًا لمواطنين في بلد واحد مثل:

* النظرة الإنسانية إلى الآخرين في كرامتهم الأولية، فضلاً عن أخوتهم الإسلامية.

* صيانة حقوق الناس دماء وأعراضًا وأموالاً وبيوتًا.

* حفظ الممتلكات العامة والمنافع المشتركة من التدمير أو الإتلاف.

* التعاون المشترك بين الدولة والرعية على تحقيق المصالح الشرعية لأهل البلد.

* تحقيق الدولة للعدالة والشورى، وتطبيق الشريعة في شؤون الحياة.

* التزام المواطنين بالبيعة لحاكمهم المسلم وطاعته في غير معصية الله.

* الدفاع عن الوطن والاستشهاد في سبيل الله ذودًا عنه ودفعًا لأهل الشر عن احتلاله.

* صيانة المكتسبات الشرعية في تطبيق الإسلام ودعمها والارتقاء بها...إلخ.

نجد أنها مطالب شرعية قررها الدين قبل دعوات الداعين لها كفارًا أو مسلمين، فهي دائرة بين واجبات بنص القرآن والسنة، وبين مطالب تقتضيها المصالح



أما تصور أن المواطنة تعني إقامة نمط من العلاقات الخاصة في وطن محدد يؤدي إلى انعزاله عن أمته الإسلامية وهمومها فهذا غير صحيح. إذ إن موجهات الإسلامية التوسعية أسرة فعشيرة فمجتمعًا فأمة تمنع هذا

الشرعية، وكلها وسائل مدعمة لمطلب وحدة الأمة إذا ما قامت مثل هذه (المواطنة) في مجتمعات المسلمين، والتقصير في شيء منها هو تعويق لوحدة الأمة وتحقق وجودها الأفضل.

إن من أسباب النظرة التخوفية من مسائل المواطنة، ومن الاهتمام بقضايا المجتمع الذي يعيش فيه المسلم حدة مواقف القوميين ودعاة الوطنية الضيقة الذين تحولت عندهم إلى عصبية منافرة للإسلام وإلا فإن أولئك الدعاة الرافضين للوطنية والقومية بمفاهيمها العلمانية الغربية يعلنون أنهم لا ينكرون ما للأهل والعشيرة والأوطان من حقوق في رقاب أهلها، يقول المودودي بعد دحضه فكرة القومية الوطنية المنابذة للدين «ولكن لا يوهمنك ما قلنا إلى الآن أن الإسلام قد نفى كل العلاقات المادية والإنسانية بين أبناء النوع البشري وقطعها قطعًا باتًا. كلا، فإنه قد أمر بصلة الرحم وشدد في النهي عن قطعها، وأمر بطاعة الوالدين وبرهما والإحسان إليهما، وأجرى الوراثة بين ذوي الأرحام وفضل ذوي القربى على غيرهم في الصدقات والبذل والإنفاق، وأمر بالذود عن الأهل والمال والبيت، وأمر بقتال الظالم، وقال: من قتل دون ماله وعرضه، فهو شهيد، وأمر بالبر لكل إنسان بدون الاعتبار بدينه، والإحسان إليه وحسن التصرف معه في جميع شؤون الحياة. ولا يمكن أن يستخرج من أي حكم من أحكامه أنه ينهى عن

خدمة الوطن وحفظه أو عن مسالة الجار غير المسلم وبره ﴿لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبروهم وتقسطوا إليهم إن الله يحب المقسطين﴾ (الممتحنة ٨).

فكل هذا من الاعتبارات الفطرية للعلاقات المادية وقد أباحها الإسلام وحث عليها المسلمين»[٣٠].

وقد يكون من أسباب التخوف أيضًا ما استقطب القوميون العرب إليه الإسلاميين في مواجهة الأولين لتيار الصحوة الإسلامية وهو مشكلة الأقليات غير المسلمة في بعض المجتمعات الإسلامية، والتلويح بها في وجه المناداة بتطبيق الشريعة الإسلامية بحجة أن في هذا هضمًا لحقوقهم وتفريقًا بين أهل الوطن الواحد، وهو الاستقطاب الذي على الرغم من وضوح عدم صدق القوميين في طرحه لأن دعوتهم القومية لم تراع حقوق الأقليات غير العربية ولم تكترث بها بل دعا بعضهم إلى إدماجهم بالقوة. على الرغم من ذلك فقد انساق مجموعة من الكتاب الإسلاميين معهم فصارت قضية المواطنة لديهم محصورة في (حقوق غير المسلمين في المجتمع الإسلامي). ومع أننا لا نشك في حسن نواياهم ولا في جدية كثير من الاجتهادات التي قدموها في هذا المجال إلا أن هذا الانسياق جعل قضية المواطنة محصورة في فهم كثير من الناس في قضية الأقليات غير المسلمة، ثم إنه شغلهم عن القضية الأصل وهي حقوق الأكثرية الساحقة وهم المسلمون الذين يبلغون أحيانًا التسعين أو الخمسة والتسعين أو الثمانية والتسعين أو حتى المئة في المئة في بعض الدول كالمملكة العربية السعودية مثلاً.

وقد يكون التخوف آتيًا من اللفظ الذي ارتبطت به هذه القضايا وهو لفظ (المواطنة) حذرًا من تصور الوطن نفسه مصدر تلك الحقوق بجعله إلهًا مشرعًا بديلاً، والحق هنا أن الوطن مجرد وعاء يجمع الناس ويتبادلون في إطاره تلك الحقوق والواجبات، أما مصدرها فهو شيء آخر، فلسفة، أو دين، يعيشه أفراد ذلك المجتمع، فالمواطنة في الغرب ترتد إلى الفلسفة الليبرالية التي يمثل فيها الفرد وحدة مستقلة، لحقوقها الاعتبار الأعلى وأهمها الحرية التي ينبغي أن تصان ما لم تكن خطرًا على حريات الآخرين، وعلى هذا تقوم النظم الديمقراطية. أما في الإسلام فمصدر الواجبات والحقوق المتبادلة في المجتمع المسلم هو الإسلام بما وضعه من قيم خلقية، وأحكام تعاملية بين الأفراد أو بين الحاكم والمحكوم.

أما تصور أن المواطنة تعني إقامة نمط من العلاقات الخاصة في وطن محدد يؤدي إلى انعزاله عن أمته الإسلامية وهمومها فهذا غير صحيح، إذ إن موجهات الإسلامية التوسعية أسرة فعشيرة فمجتمعًا فأمة تمنع هذا، بل أكثر من ذلك تجعل واجبات وحقوق الدائرة الأدنى صاعدة بالناس نحو ما فوقها من دوائر، والتكامل البنائي الإسلامي في مجتمعَينِ من مجتمعات المسلمين يؤدي تلقائيًا إلى تماثلهما ومن ثم تقاربهما وتوحدهما في المسار الحضاري، وهذه أوروبا بقومياتها الوطنية الضيقة استطاعت أن تذيب ما بينها من جليد وأن تتوحد شيئًا فشيئًا[٣١].

من ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (الباحة ـ ٢٦ـ ٢٨/١/١٤٢٦هـ)

إعداد:د.عبدالرحمن الزنيدي

الأستاذ بكلية الشريعة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض



الهوامش

١- أبو الحسن الندوي - ماذا خسر العالم بانحطاط المسلمين٢١٢.
٢- المصدر السابق.
٣- انظر محمد العدناني - معجم الأغلاط اللغوية المعاصرة، (٧٢٥).
٤- مفهوم المواطنة في الدولة القومية. علي الكواري - مجلة المستقبل العربي عدد ٢ - ٢٠٠١ ص (٦٦).
٥- ما كيفر تكوين الدولة نقلاً عن الكواري - مصدر سابق (١١٧).
٦- هاني لبيب في تعليق على كتاب (مبدأ المواطنة) المستقبل العربي مايو ٢٠٠٠ ص ٢٤٥.
٧- انظر عبد الوهاب الأفندي - إعادة النظر في المفهوم التقليدي للجماعة السياسية- مجلة المستقبل العربي - عدد ٢ -٢٠٠١ ص ١٥٢.
٨- وقد تابعه على ذلك بعض المفكرين العرب - انظر الأفندي مصدر سابق(١٤٤).
٩- الأفندي مصدر سابق، (١٤٥).
١٠- المواطنة في زمن العولمة - السيد يس(٢١).
١١- رواه البخاري ومسلم والترمذي - جامع الأصول ٦/٥٦١-٥٦٤ والذي قبله رواه البخاري ومسلم - جامع الأصول (٦/٥٣٧).
١٢- فتح القدير للشوكاني (٢/٣٢٩).
١٣- أخرجه البخاري ومسلم، جامع الأصول ٦/٥٤٧.
١٤- رواه البخاري - صحيح البخاري - كتاب الإيمان(١/٢٠). ١٥- أخرجه الترمذي مفرقًا وجمعه صاحب جامع الأصول قال محققه حسن(٦/٥٦٣).
١٦- السلوك الاجتماعي في الإسلام - حسن أيوب -(٣٦٦).
١٧- حديث صحيح أخرجه الترمذي وأبو داود - جامع الأصول ٦/٦٦٩.
١٨- رواه البخاري والترمذي - جامع الأصول ٦/٥٦٨.
١٩ - متفق عليه وهو عند البخاري في كتاب الجنائز ٢/٧٠، وكتب السلوكيات الاجتماعية تبسط هذه الحقوق المتبادلة كثيرًا- انظر مثلاً السلوك الاجتماعي في الإسلام - حسن أيوب - الطهر العائلي - عبد الرحمن الزنيدي.
٢٠- رواه مسلم والترمذي وغيرهما - جامع الأصول ١/٤٩٨.
٢١- رواه مسلم - الإمارة - فضيلة الإمام العادل.
٢٢- قال في جامع الأصول أخرجه الجماعة إلا الموطأ (٨/٤٢٠).
٢٣- فتح الباري - ابن حجر العسقلاني (٣/٣٥٧).
٢٤- رواه البخاري - كتاب الأحكام الباب الأول.
٢٥- فتح الباري ١٣/١١٣.
٢٦- رواه البخاري ومسلم وغيرهما - جامع الأصول(٤/٥٤).
٢٧- انظر محمد المبارك - نظام الإسلام - الحكم والدولة ٨٦.
٢٨- رواه البخاري ومسلم وغيرهما - جامع الأصول ١١/٥٦٩.
٢٩- رواه البخاري ومسلم وغيرهما - جامع الأصول(٤/٥٤٦).
٣٠- أبو الأعلى المودودي - طائفة من قضايا الأمة الإسلامية ٣٢.
٣١- المواطنة ومفهوم الأمة الإسلامية - عبد الرحمن الزنيدي- بحث تحت النشر -(٢٩-٣١).

الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة

لقد شهدت العقود الأخيرة من القرن الماضي أحداثًا متلاحقة وتطورات سريعة جعلت عملية التغيير أمرًا حتميًا في معظم دول العالم وقد انتاب القلق بعض المجتمعات من هذا التغير السريع، ومنها العربية والإسلامية التي تخشى أن تؤدي هذه التحولات الاجتماعية المتسارعة والمرتبطة بالتطور العلمي السريع إلى التأثير على قيمها ومبادئها وعاداتها وتقاليدها.

والمملكة العربية السعودية إحدى هذه المجتمعات التي مرت بتغيرات سريعة شملت معظم جوانب الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية مما أثر على تماسك المجتمع واستقراره، وأدت إلى ظهور اتجاهات وقيم وأنماط تفكير لا تتفق وطبيعة المجتمع السعودي. ولذلك تستعين الدولة، كغيرها من الدول، بالنظام التربوي باعتباره من أهم النظم الاجتماعية، حيث يقوم على إعداد الفرد وتهيئته لمواجهة المستقبل، وكذلك المحافظة على القيم والمبادئ الأساسية للمجتمع، والتجاوب مع الطموحات والتطلعات الوطنية. والمفهوم الحديث للمواطنة يعتمد على الاتفاق الجماعي القائم على أساس التفاهم من أجل تحقيق ضمان الحقوق الفردية والجماعية، كما أن المواطنة في الأساس شعور وجداني بالارتباط بالأرض وبأفراد المجتمع الآخرين الساكنين على الأرض وهي لا تتناقض مع الإسلام لأن المواطنة عبارة عن رابطة بين أفراد يعيشون في زمان ومكان معين أي جغرافية محددة، والعلاقة الدينية تعزز المواطنة (راجع موقع http//www.vob.org/Arabic.

لذا نجد أن سياسة التعليم في المملكة تنص على إعداد المواطن الصالح وفقًا لقيم هذا المجتمع التي تنبع من تعاليم الدين الإسلامي وقيمه الحميدة (وزارة المعارف، ١٤١٦هـ، ص ١٠). بالإضافة إلى إعداد مواطن مؤمن برسالة الإسلام داعيًا إليها، وقادرًا على إتقان العمل وتنمية المعرفة الإنسانية (السنبل وآخرون، ١٩٩٦م، ص ١٢٩). ونظرًا لأهمية المواطنة قررت وزارة المعارف(وزارة التربية والتعليم حاليًا) منذ العام الدراسي ١٤١٧-١٤١٨هـ تدريس مادة مستقلة للتربية الوطنية في التعليم العام تشمل المراحل الثلاث، وبررت ذلك بوجود ثلاثة أسباب تدعو إلى تدريسها (وزارة المعارف، ١٤١٧هـ):

- ضرورة وطنية لتنمية الإحساس بالانتماء وبالهوية.
- ضرورة اجتماعية لتنمية المعارف والقدرات والقيم والاتجاهات، والمشاركة في

خدمة المجتمع، ومعرفة الحقوق والواجبات.

- ضرورة دولية لإعداد المواطن وفقًا للظروف والمتغيرات الدولية.

مفهوم المواطنة:

تعرف الموسوعة العربية العالمية المواطنة بأنها «اصطلاح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن» (١٩٩٦م، ص ٣١١). وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على أنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتحدد هذه العلاقة بين الفرد والدولة عن طريق القانون (غيث، ١٩٩٥م، ص ٥٦). وينظر إليها فتحي هلال وآخرون من منظور نفسي بأنها الشعور بالانتماء والولاء للوطن وللقيادة السياسية التي هي مصدر الإشباع للحاجات الأساسية وحماية الذات من الأخطار المصيرية (هلال، ٢٠٠٠م، ص ٢٥).

أما التعريف الإسلامي للمواطنة فينطلق من خلال القواعد والأسس التي تنبني عليها الرؤية الإسلامية لعنصري المواطنة وهما الوطن والمواطن وبالتالي فإن الشريعة الإسلامية ترى أن المواطنة هي تعبير عن الصلة التي تربط بين المسلم كفرد وعناصر الأمة، وهم الأفراد المسلمون، والحاكم والإمام، وتُتوج هذه الصلات جميعًا الصلة التي تجمع بين المسلمين وحكامهم من جهة، وبين الأرض التي يقيمون عليها من جهة أخرى. وبمعنى آخر فإن المواطنة هي تعبير عن طبيعة وجوهر الصلات القائمة بين دار الإسلام وهي (وطن الإسلام) وبين من يقيمون على هذا الوطن أو هذه الدار من المسلمين وغيرهم (هويدي، ١٩٩٥م، ص ١٣).

ويؤكد ذلك القحطاني بقوله إن مفهوم المواطنة من المنظور الإسلامي هي «مجموعة العلاقات والروابط والصلات التي تنشأ بين دار الإسلام وكل من يقطن هذه الدار سواء أكانوا مسلمين أم ذميين أم مستأمَنين» (القحطاني، ١٤١٩هـ).

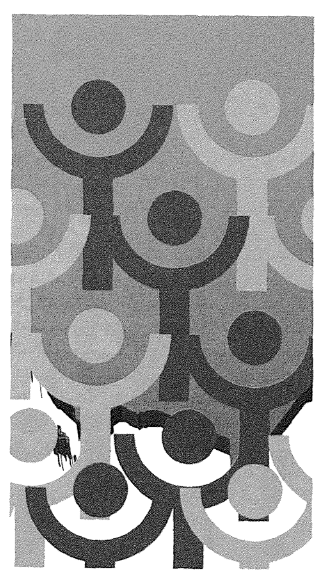
كما أن هناك مستويات للشعور بالمواطنة أوردها رضوان أبوالفتوح في النقاط التالية:

١ - شعور الفرد بالروابط المشتركة بينه وبين بقية أفراد الجماعة كالدم والجوار والموطن وطريقة الحياة بما فيها من عادات وتقاليد ونظم وقيم وعقائد ومهن وقوانين وغيرها.

٢ - شعور الفرد باستمرار هذه الجماعة على مر العصور، وأنه مع جيله نتيجة للماضي وأنه وجيله بذرة المستقبل.

٣ - شعور الفرد بالارتباط بالوطن وبالانتماء للجماعة، أي بارتباط مستقبله بمستقبلها وانعكاس كل ما يصيبها على نفسه، وكل ما يصيبه عليها.

٤ - اندماج هذا الشعور في فكر واحد واتجاه واحد حركة واحدة. (رضوان، ١٩٦٠م، ص ١٢٧). ومعنى ذلك أن مصطلح المواطنة يستوعب وجود علاقة





بين الدولة أو الوطن والمواطن وأنها تقوم على الكفاءة الاجتماعية والسياسية للفرد، كما تستلزم المواطنة الفاعلة توافر صفات أساسية في المواطن تجعل منه شخصية مؤثرة في الحياة العامة، والتأثير في الحياة العامة والقدرة على المشاركة في التشريع واتخاذ القرارات (http://www.vob.org/Arabic/lessons/ lessons 38.htm).

وإذا ربطنا مفهوم المواطنة بالديمقراطية نجد أن المواطنة ركيزة الديمقراطية، فلا يوجد مجتمع ديمقراطي، لا يعتمد في بنيانه على كل مواطن. (http://www.ecwregypt.org/Arabic/pup/2002).

مفهوم الوطنية:

تعرف الموسوعة العربية العالمية الوطنية بأنها «تعبير قويم يعني حب الفرد وإخلاصه لوطنه الذي يشمل الانتماء إلى الأرض والناس والعادات والتقاليد والفخر بالتاريخ والتفاني في خدمة الوطن. ويوحي هذا المصطلح بالتوحد مع الأمة» (١٩٩٦م، ص ١١٠).

كما تعرف بأنها «الشعور الجمعي الذي يربط بين أبناء الجماعة ويملأ قلوبهم بحب الوطن والجماعة، والاستعداد لبذل أقصى الجهد في سبيل بنائهما، والاستعداد للموت دفاعًا عنهما» (www.albyan.com).

المواطنة والوطنية:

لبيان الفرق بين مفهوم المواطنة والوطنية يجب إدراج مفهوم أخر لا يقل أهمية عن المفهومين السابقين وهو مفهوم التربية الوطنية الذي يشير إلى ذلك الجانب من التربية الذي يشعر الفرد بصفة المواطنة ويحققها فيه، والتأكيد عليها إلى أن تتحول إلى صفة الوطنية، ذلك أن سعادة الفرد ونجاحه، وتقدم الجماعة ورقيها لا يأتي من الشعور والعاطفة إذا لم يقترن ذلك بالعمل الإيجابي الذي يقوم على المعرفة بحقائق الأمور والفكر الناقد لمواجهة المواقف ومعالجة المشكلات، فبهذا الجانب العملي تحصل النتائج المادية التي تعود على الفرد بالنفع والارتياح والسعادة، وعلى الجماعة بالتقدم والرقي (إسماعيل، ١٩٩٨م، ص ٤٣).

ومعنى ذلك أن صفة الوطنية أكثر عمقًا من صفة المواطنة أو أنها أعلى درجات المواطنة، فالفرد يكتسب صفة المواطنة بمجرد انتسابه إلى جماعة أو لدولة معينة، ولكنه لا يكتسب صفة الوطنية إلا بالعمل والفعل

ومعنى ذلك أن صفة الوطنية أكثر عمقًا من صفة المواطنة أو أنها أعلى درجات المواطنة . فالفرد يكتسب صفة المواطنة بمجرد انتسابه إلى جماعة أو لدولة معينة . ولكنه لا يكتسب صفة الوطنية إلا بالعمل والفعل لصالح هذه الجماعة أو الدولة وتصبح المصلحة العامة لديه أهم من مصلحته الخاصة

لصالح هذه الجماعة أو الدولة وتصبح المصلحة العامة لديه أهم من مصلحته الخاصة.

وقد أشار عبدالتواب إلى أن الحديث عن المواطنة والوطنية يختلف عن الحديث عن الانتماء والولاء، فأحدهما جزء من الآخر أو مكمل له. فالانتماء مفهوم أضيق في معناه من الولاء، والولاء في مفهومه الواسع يتضمن الانتماء، فلن يحب الفرد وطنه ويعمل على نصرته والتضحية من أجله إلا إذا كان هناك ما يربطه به، أما الانتماء فقد لا يتضمن بالضرورة الولاء، فقد ينتمي الفرد إلى وطن معين ولكنه يحجم عن العطاء والتضحية من أجله (عبدالتواب، ١٩٩٣م، ص ١٠٨).

ولذلك فالولاء والانتماء قد يمتزجان معًا حتى إنه يصعب الفصل بينهما، والولاء هو صدق الانتماء، وكذلك الوطنية فهي الجانب الفعلي أو الحقيقي للمواطنة. والولاء لا يولد مع الإنسان وإنما يكتسبه من مجتمعه ولذلك فهو يخضع لعملية التعلم فالفرد يكتسب الولاء «الوطني» من بيته أولاً ثم من مدرسته ثم من مجتمعه بأكمله حتى يشعر الفرد بأنه جزء من كل (السليمان، ١٩٩٨م، ص ١٩٦).

مكونات المواطنة:

للمواطنة عناصر ومكونات أساسية ينبغي

أن تكتمل حتى تتحقق المواطنة وهذه المكونات هي:

- الانتماء:

إن من لوازم المواطنة الانتماء للوطن دار الإسلام «فالانتماء في اللغة يعني الزيادة ويقال انتمى فلان إلى فلان إذا ارتفع إليه في النسب، وفي الاصطلاح هو الانتساب الحقيقي للدين والوطن فكرًا تجسده الجوارح عملاً» (الدروع، وآخرون، ١٩٩٩م، ص ٣٢).

والانتماء هو شعور داخلي يجعل المواطن يعمل بحماس وإخلاص للارتقاء بوطنه وللدفاع عنه. أو هو «إحساس تجاه أمر معين يبعث على الولاء له واستشعار الفضل في السابق واللاحق» (الزيد، ١٤١٧هـ، ص ٦٠).

ومن مقتضيات الانتماء أن يفتخر الفرد بالوطن والدفاع عنه والحرص على سلامته. فالمواطن السعودي منتم لأسرته ولوطنه ولدينه وتعدد هذه الانتماءات لا يعني تعارضها بل هي منسجمة مع بعضها ويعزز بعضها بعضًا.

الحقوق:

إن مفهوم المواطنة يتضمن حقوقًا يتمتع بها جميع المواطنين وهي في نفس الوقت واجبات على الدولة والمجتمع منها:

- أن يحفظ له الدين.
- حفظ حقوقه الخاصة.
- توفير التعليم.
- تقديم الرعاية الصحية.
- تقديم الخدمات الأساسية.
- توفير الحياة الكريمة.
- العدل والمساواة.
- الحرية الشخصية وتشمل حرية التملك، وحرية العمل، وحرية الاعتقاد، وحرية الرأي.

وتبلغ المدرسة أقصى درجات الفاعلية في التربية الوطنية إذا كان هناك تطابق بين مناهجها النظرية وبرامجها التطبيقية

هذه الحقوق يجب أن يتمتع بها جميع المواطنين بدون استثناء سواء أكانوا مسلمين أم أهل كتاب أم غيرهم في حدود التعاليم الإسلامية فمثلاً حفظ الدين يجب عدم إكراه المواطنين من غير المسلمين على الإسلام قال تعالى: ﴿لا إكراه في الدين﴾ (البقرة: ٢٥٦)، وكذلك الحرية فهي مكفولة لكل مواطن بغض النظر عن دينه أو عرقه أو لونه، بشرط ألا تتعدى إلى حريات الآخرين أو الإساءة إلى الدين الإسلامي.

الواجبات:

تختلف الدول بعضها عن بعض في الواجبات المترتبة على المواطن باختلاف الفلسفة التي تقوم عليها الدولة، فبعض الدول ترى أن المشاركة السياسية في الانتخابات واجب وطني، وبعضها الآخر لا يرى المشاركة السياسية كواجب وطني.

ويمكن إيراد بعض واجبات المواطن في المملكة العربية السعودية التي منها:

- احترام النظام.
- التصدي للشائعات المغرضة.
- عدم خيانة الوطن.
- الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر.
- الحفاظ على الممتلكات.
- السمع والطاعة لولي الأمر.
- الدفاع عن الوطن.
- المساهمة في تنمية الوطن.
- المحافظة على المرافق العامة.
- التكاتف مع أفراد المجتمع.

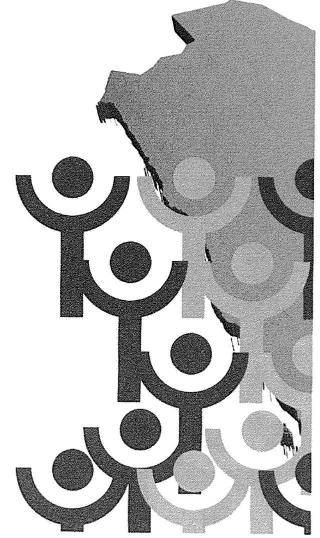
هذه الواجبات يجب أن يقوم بها كل مواطن حسب قدرته وإمكانياته وعليه الالتزام بها وتأديتها على أكمل وجه وبإخلاص.

- المشاركة المجتمعية:

إن من أبرز سمات المواطنة أن يكون المواطن مشاركًا في الأعمال المجتمعية، والتي من أبرزها الأعمال التطوعية، فكل إسهام يخدم الوطن ويترتب عليه مصالح دينية أو دنيوية كالتصدي للشبهات وتقوية أواصر المجتمع،وتقديم النصيحة للمواطنين وللمسؤولين يجسد المعنى الحقيقي للمواطنة.

-القيم العامة:

وتعني أن يتخلق المواطن بالأخلاق الإسلامية والتي



منها:

- الأمانة: ومن معاني الأمانة عدم استغلال الوظيفة أو المنصب لأي غرض شخصي (الشيخ، ١٤٢٠هـ ص ٧٤).

- الإخلاص: ويشمل الإخلاص لله في جميع الأعمال، والإخلاص في العمل الدنيوي وإتقانه، والإخلاص في حماية الوطن.

- الصدق: فالصدق يتطلب عدم الغش أو الخداع أو التزوير، فبالصدق يكون المواطن عضوًا نافعًا لوطنه.

- الصبر: يعد من أهم العوامل التي تساعد على ترابط المجتمع واتحاده.

- التعاضد والتناصح: بهذه القيمة تجعل المجتمع مترابطًا، وتتآلف القلوب وتزداد الرحمة فيما بينهم.

الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة:

لبيان الاتجاهات الحديثة لتربية المواطنة يجب تأكيد أنه لا يوجد اتفاق بين المجتمعات حول الأولوية التي يجب أن تعطى لأي من أهداف النظام التعليمي، هل تكون الأولوية للأهداف الإدراكية «المعرفية» التي تعنى بتعليم الأفراد المهارات والمعارف؟ أو تكون للأهداف القيمية التي تعنى بإعداد الأفراد لكي يكتسبوا المواطنة، وإيجاد مواطن يحتفظ بقيم صحيحة للمشاركة في حياة المجتمع؟ أو تكون لأهداف التنشئة الاجتماعية التي تحاول أن تجعل الأفراد أكثر توافقًا للدخول في علاقات شخصية متبادلة مع الآخرين؟ (أحمد، ١٩٩٧م، ص ٢٠).

ولو نظرنا إلى جميع النظم السياسية نجد أنها تسعى بشكل أو بآخر من أجل تحقيق درجة قصوى من الانسجام السياسي بين مواطنيها، وتبرز التنشئة السياسية كموضوع رئيس يمتد من التربية الوطنية في العالم الغربي، إلى مفهوم تدريب الشخصية في النظم الاشتراكية السابقة، وإلى مفهوم التوجيه أو الإرشاد الروحي في الأنساق السياسية الكاريزمية، وفي كل الحالات تتحكم في العملية عدة متغيرات أهمها المواقف والأهداف والولاءات تجاه السلطة السياسية.

وقد أشار علي إلى أن مجموعة الدول الاشتراكية قد حرصت قبل التحولات الضخمة التي بدأت في الثلث الأخير من عام ١٩٨٩م على تأكيد أن التعليم بها يستهدف خدمة النظام السياسي، فعلى سبيل المثال كان الغرض الرئيس للنظام التعليمي في تشيكوسلوفاكيا هو الاهتمام بفكرة المدرسة السياسية لتربية الشباب على القيام بدور نشيط في بناء دولة شعبية ديمقراطية. أما في يوغوسلافيا فهدفه تمكين الأجيال الصغيرة من المساهمة في التنمية المستمرة لقوى الإنتاج، وتقوية الروابط الاجتماعية، وتربيتهم على روح الولاء لوطنهم. ويؤدي تدريس التربية الوطنية دورًا أساسيًا في بث الروح الاشتراكية في هذه المجتمعات. فكان الهدف من تدريسها في

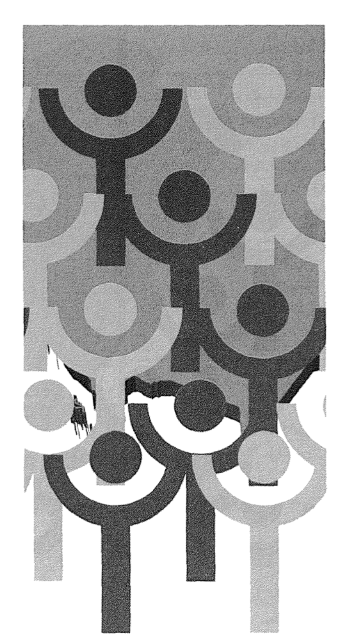
رومانيا هو التأثير في أخلاقيات الشباب وإعدادهم بشكل إيجابي للاشتراك في مستقبل المجتمع الاشتراكي. وتهدف التربية الوطنية في ألمانيا الشرقية إلى تزويد الطلاب بالمعرفة التاريخية والسياسية للتعرف إلى قوانين التطور الاجتماعي (علي، ١٩٩٧م، ص ٩٤).

وتبقى ثمة حقيقة هامة أوردها أحمد وهي أن إمكانية النظام التعليمي ودوره في نقل القيم والمعتقدات السياسية لا تختلف من مجتمع ليبرالي ديمقراطي أو مجتمع شمولي سلطوي، إلا في جانب واحد وهو ما يطلق عليه التغذية الراجعة التي يمكن من خلالها أن يؤثر الطلاب في النظام السياسي والقيم التي يعتنقها (أحمد، ١٩٩٧م، ص ٢٥).

ومن هنا يتضح أن هناك اتفاقًا عامًا بين المختصين على أن تحقيق المواطنة الصالحة يمثل الهدف الرئيس للنظام التربوي في كل الدول، مما أدى بها للاهتمام بالتربية الوطنية، ولكن هذا الاهتمام يتفاوت من دولة إلى أخرى (المجادي، ١٩٩٩م، ص ٨). وعلى ضوء ذلك يجب تأكيد دور المدرسة في تنمية المواطنة الصالحة والفعالة ويتمثل ذلك في تنمية الديمقراطية باستخدام التربية وتأكيد طرق التدريس المختلفة داخل الحياة المدرسية لتنمية المواطنة، ومن أهم الاتجاهات المعاصرة ما يلي:

دور المدرسة ضمن الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة:

المدرسة وحدة اجتماعية لها جوها الخاص الذي يساعد بدرجة كبيرة على تشكيل إحساس الطالب بالفاعلية الشخصية، وفي تحديد نظرته تجاه البناء الاجتماعي القائم. فهي تؤدي دورًا حيويًا في عملية التنشئة السياسية خصوصًا أنها تمثل الخبرة الأولى المباشرة للطالب خارج نطاق الأسرة، وذلك من عدة زوايا، فهي تتولى غرس القيم والاتجاهات السياسية التي يبتغيها النظام السياسي بصورة مقصودة من خلال المناهج والكتب الدراسية والأنشطة المختلفة التي ينخرط فيها الطلاب، وليس بصورة تلقائية كما هو الحال



في الأسرة أو المؤسسات الأخرى. كما أن المدرسة تؤثر في نوع الاتجاهات والقيم السياسية التي يؤمن بها الفرد، وذلك من خلال علاقة المعلم بالطالب، ومن خلال أداء المعلم لعمله، ومن خلال التنظيمات الإدارية (علي، ١٩٩٩م، ص ٥):

نوعية المعلم:

عندما يكون المعلم متمكنًا من مادته الدراسية متعمقًا فيها، فإنه يكتسب قدرًا كبيرًا من احترام الطلاب، وبالتالي يسهل عليه التأثير عليهم فكريًا، فإذا أضاف إلى ذلك معاملة يظهر فيها إيمانه بتوجهات النظام السياسي القائم وتحمسًا له، فإن طريقه يصبح سهلاً لغرس قيم هذا النظام في قلوب الطلاب والعكس صحيح.

العلاقة بين المعلم والطالب:

تختلف العلاقة في الفصل الدراسي بين المعلم والطالب من معلم إلى آخر ومن بيئة مدرسية إلى أخرى، فقد تكون العلاقة ذات طبيعة سلطوية لا تسمح للطالب أن يناقش الآراء والأفكار التي يطرحها المعلم وقد يتجاوز ذلك إلى استخدام أساليب الاستبداد والقهر، أو يكون المعلم ذا طبيعة ديمقراطية يتعامل مع الطلاب بنوع من الحرية لتركهم يعبرون عن آرائهم وأفكارهم من خلال نقاش مفيد مما يساعد على نمو شخصياتهم وزيادة ثقتهم بأنفسهم، ولهذا الأسلوب أو ذاك تأثيره المؤكد على اتجاهات الطلاب سواء بالسلب أو الإيجاب.

التنظيمات الإدارية:

لكل إدارة مدرسية أسلوب وتنظيمات معينة تدير بها المدرسة، ويتوقف نمو الإحساس لدى الطالب بالاقتدار الذاتي والانتماء الاجتماعي على إمكانية انضمامه إلى هذه التنظيمات والمساهمة في شؤون المدرسة، والحد الذي تسمح به لانسياب الآراء في معظم الاتجاهات.

ومن هنا يتضح تأثير طبيعة النظام المدرسي على الطلاب، ففي نظام يعتمد على الحفظ والترديد، ويعد نتائج الامتحانات المؤشر الوحيد لتقويم الطلاب، تبرز النزعات الفردية وتتفشى ظاهرة الغش والمنافسة السلبية، بينما تختفي مثل هذه النزعات في نظام تعلم يقوم على القراءة والاطلاع الحر ويغرس قيم الابتكار والجماعية والتعاون (المشاط، ١٩٩٢م، ص ١٠٨).

وقد أشار القحطاني إلى البيئة المدرسية بأن لها تأثيرًا مباشرًا في تحقيق ما تهدف إليه التربية الوطنية، حيث إن تركيبة ونوعية الحياة داخل المدرسة تؤثر في الطالب أكثر من عمل المنهج الرسمي بمواده ومحتوياته المقررة، كما يعتقد بعض التربويين الذين يرون إمكانية تحسين أو تطوير التربية الوطنية من خلال المنهج الخفي، أي النظم والقواعد السائدة داخل المدرسة، فممارسة الطلاب لمسؤولية تعليم أنفسهم، وحل الخلافات والمشكلات التي تواجههم في مدرستهم سوف تجعلهم يتعلمون كيف يعملون بمسؤولية في مجتمعاتهم بينما تعتقد مجموعة أخرى من التربويين أنه يلزم الطالب الالتحاق بالمدرسة، ليتم الحكم على قدراته وكفايته عن طريق المنهج الرسمي حتى يمكنه القيام بدور المواطن البالغ المسؤول في مجتمعه

التربية الوطنية يتم تعلمها داخل المدرسة من خلال المنهج الرسمي للمدرسة والمنهج الخفي . حيث تقوم سياسة المدرسة وأعرافها وعاداتها وأنشطتها وأحكامها ونماذجها بدور بارز في اكتساب الاتجاهات والمعلومات التي لها علاقة بالتربية الوطنية

مستقبلاً (القحطاني، ١٤١٨هـ، ص٥٧).

وهناك عدد من المبررات التي تجعل للمدرسة دورًا في التربية الوطنية، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- أن المدرسة تمثل بنية اجتماعية ووسطًا ثقافيًا له تقاليده وأهدافه وفلسفته وقوانينه التي وضعت لتتماشى وتتفق مع ثقافة وأهداف وفلسفة المجتمع الكبير والتي هي جزء منه، تتفاعل فيه ومعه، وتؤثر فيه وتتأثر به بهدف تحقيق أهدافه السياسية والاجتماعية والاقتصادية.
- أن المقررات الدراسية إلزامية يدرسها كافة التلاميذ، ولذلك تعتبر أداة هامة لتحقيق التواصل الفكري والتماسك الاجتماعي في المجتمع.
- تعد المدرسة من المؤسسات الرسمية التي توظفها السلطة السياسية في سبيل نشر القيم العليا التي تبتغيها لدى الطلاب.
- احتواؤها للفرد فترة زمنية طويلة سواء أكان ذلك بالنسبة لليوم الدراسي أم بالنسبة للعام الدراسي أو بالنسبة لعمر المتعلم، فتؤثر فيه وتعدل من سلوكه، إضافة إلى إكسابه المعلومات المختلفة التي تساعده في حياته (علي، ١٩٩٧م، ص١٧٢).

وتبلغ المدرسة أقصى درجات الفاعلية في التربية الوطنية إذا كان هناك تطابق بين مناهجها النظرية وبرامجها التطبيقية، ولكن

حينما يوجد تناقض يصبح تأثير المدرسة في هذا المجال ضعيفًا. ومثال ذلك أن تتضمن مقررات التربية الوطنية والتاريخ قيمًا مثل الكرامة الإنسانية والمساواة بين البشر، بينما تنطوي معاملة المعلمين للطلاب على كل شيء عدا الكرامة والمساواة.

الأساليب والطرق التدريسية للمواطنة:

يتأثر تدريس التربية الوطنية والمواطنة بالغايات التربوية التي تقوم عليها، سواءً كمادة دراسية مستقلة أو متضمنة في الدراسات الاجتماعية، وقد أورد (Martorella 1991) خمسة مجالات يمكن تدريس التربية الوطنية من خلالها:

– عند تدريس الدراسات الاجتماعية من أجل نقل التراث أو ثقافات الجيل الأول للجيل الذي يليه، فإن التربية الوطنية تهدف إلى نقل المعارف والمعلومات التقليدية والقيم كإطار أو هيكل لاتخاذ القرارات.

– عند تدريس الدراسات الاجتماعية، كالعلوم الاجتماعية، فإن التربية الوطنية تهتم بتعليم مفاهيم وتعميمات العلوم الاجتماعية لبناء قاعدة معلومات يتم تعلمها فيما بعد.

– عندما تدرس الدراسات الاجتماعية من أجل التفكير التأملي والبحث والاستقصاء، فإن التربية الوطنية تسعى إلى استخدام عمليات التفكير والحصول على المعارف والمعلومات التي يحتاج المواطن إلى معرفتها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات التي تواجهه.

– عند تدريس الدراسات الاجتماعية من أجل النقد الاجتماعي، فإن التربية الوطنية تسعى إلى تنمية قدرة الطالب لاختبار ونقد وتنقيح التراث السابق أو التقليدي والوضع الاجتماعي القائم من خلال استخدام طريقة حل المشكلات.

– عند تدريس الاجتماعيات من أجل نمو الشخصية، فإن التربية الوطنية تهتم بتطوير ونمو المفهوم الذاتي الإيجابي وتطوير شخصية الطالب بفاعلية وإحساس قوي.

وبيّن (Grelle and Metzger، 1996) أن الدراسات الاجتماعية تعد أفضل أداة نقل لإبراز التآلف أو التنشئة الاجتماعية (Socialization)، ولإعداد الطلاب بالبنية الاجتماعية الموجودة أو القائمة في المدرسة والمجتمع، حيث إن نقطة القوة الوحيدة في طريقة التنشئة التقليدية، حسب قولهما، أسهمت بدور بارز في جعل الدراسات الاجتماعية تقوم بدور فعال في مهمة التربية الوطنية في المجتمع الأمريكي.

ويبين (Engle and Ochoa) قولهما إن التعليم الذي يركز على حقائق منعزلة أو جامدة، فإنها غالبًا ما تكون غير مفيدة، بل إنها مضرة على تحصيل الطالب وتنمية قدراته الفكرية، وهناك موضوع واحد مهم في التعليم ألا وهو الحياة بكل مظاهرها.

ويؤيد (Messick Chapin and 1989) ما أكده (Engle and Ochoa) حول ضرورة ربط ما يتعلمه الطلاب عن المواطنة في مدارسهم بمجتمعهم الذي يعيشون فيه، حيث تعد عملية ربط منهج التربية الوطنية بواقع الطلاب وحياتهم من العناصر المهمة في تطوير المواطنة وتحقيق أهدافها، وحتى يتم تحقيق ذلك فلابد من ممارسة الطلاب للأنشطة والخبرات في مجتمعهم وبيئتهم بشكل مباشر.

وقد أورد (Chapin) مجموعة من النشاطات التي يمكن أن يقوم الطلاب بها من خلال زيارة بعض الأماكن المهمة في المجتمع، وذلك لمعرفة الطلاب بها وتطوير معنى المواطنة لديهم، مثل: الشرطة لأطفال الروضة، الدفاع المدني للصف الأول، البلدية للصف الثاني، المواصلات للصف الثالث، الصحة للصف الرابع، المحكمة للصف الخامس، الخدمة الاجتماعية

وإذا كان الفرد أساس المجتمع الديمقراطي، فإن تشكيله ديمقراطيًا يكون هدفًا للتربية. ولا يتأتى ذلك إلا إذا اتخذت التربية من الفرد محورًا للعملية التربوية، ومن المبادئ والقيم الديمقراطية أسلوبًا لها، ومن تقدم المجتمع هدفًا لها

للصف السادس، صحة البيئة للصف السابع، المجالس الإقليمية للصف الثامن...).

كما بين (Entwistle and Martorell 1994-1991) أن التربية الوطنية يتم تعلمها داخل المدرسة من خلال المنهج الرسمي للمدرسة والمنهج الخفي، حيث تقوم سياسة المدرسة وأعرافها وعاداتها وأنشطتها وأحكامها ونماذجها بدور بارز في اكتساب الاتجاهات والمعلومات التي لها علاقة بالتربية الوطنية، وهنا يبرز دور المنهج الخفي. أما داخل حجرة الصف، فإن (مادة) التربية الوطنية، كما يوضح ذلك (Oppenhiem and Tomey 1974)، لا تقف عند نقل المعارف للطلاب، ولكنها تهدف إلى غرس الاتجاهات والقيم المشتركة، مثل مبدأ المسؤولية السياسية والتسامح والعدالة الاجتماعية، واحترام المسؤولين أو السلطات المسؤولة، ويتم استخدام جانب المحتوى المعرفي أو الإدراكي في المنهج لإلقاء الضوء على الأيديولوجيات والمبادئ الأساسية للمجتمع، الأحكام أو القوانين الأساسية.



التربية من أجل السلام والتعايش السلمي:

السلام هدف إنساني وغاية نبيلة تسعى الإنسانية لتحقيقها على امتداد تاريخها الحضاري، وقد ازدادت الدعوة للسلام والعمل على إرساء دعائمه وتعميمه في العصر الحديث بعد الحرب العالمية الثانية وقيام هيئة الأمم المتحدة كأداة تفاهم تجمع شعوب العالم حول هذا الهدف، ويعتبر الاهتمام بالسلام ضمن المواطنة من الاتجاهات الحديثة وتبقى ثمة حقيقة هامة وهي أن السلام من الإسلام. وقد أرساه الإسلام في تشريعاته، ولقد بدأ الاهتمام بدراسات السلام كميدان أكاديمي في الجامعات العالمية منذ الخمسينيات، وكان التركيز في البداية على السلام في مواجهة العنف المباشر، كما هو الحال في الاعتداء والتعذيب والاضطهاد والحروب، ليتطور فيما بعد إلى تناول العنف غير المباشر، أي ما يعانيه الناس نتيجة للنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تؤدي إلى الموت أو الانتقاص من أدمية الإنسان وانتهاك حقوقه مثل: التمييز العنصري والتعرض للجوع وإنكار حقوق الإنسان (الهارون، ١٩٩٦م، ص٧).

والتربية دعوة للحياة، والحياة في جوهرها هي السلام مع الذات-ومع الآخرين ومع البيئة المادية، ومن هنا فإن التربية من أجل السلام تتراوح في مداها من السلام بين الدول والشعوب إلى الأفراد داخل الأسرة أو الجماعة وأخيرًا إلى الإنسان نفسه.

والسلام مطلب إنساني بدونه يعيش الإنسان في فزع وخوف يفقده اتزانه ويجعله يتعامل مع من حوله على أساس أنهم أعداء ويفقده صداقة الناس واحترامهم، والإنسان اجتماعي بطبعه فإذا فشل في التكيف، فإنه يفقد سلامه الاجتماعي ويشعر بالعزلة والتقوقع حول الذات. والسلام مطلب اقتصادي لأن الخلافات

تؤثر على قدرات الفرد الإنتاجية، وتؤدي لتدني دخله وضعف إمكاناته الاقتصادية، والسلام العادل لا يكون على حساب مصالح الآخرين وإنما يحمي مصالح الفرد ليسعى في اتجاه التعاون والتنسيق مع الآخرين بهدف بناء اقتصاد متين، وعمومًا فإن السلام كمطلب اقتصادي للفرد يؤثر ويتأثر بالسلام كمطلب اقتصادي وطني، فمستوى الرفاهية الذي قد يتمتع بها الفرد قد يعود بالدرجة الأولى للمستوى الاقتصادي للدولة التي يحمل هويتها (عزيز، ١٩٩٨م، ص١٨).

وهناك عدد من الأساليب التي يمكن من خلالها تعويد الطالب التعايش والتعاون مع جيرانه المحليين والدوليين، منها:

- وضع الطالب في مواقف تفاعلية حقيقية يدرك من خلالها أهمية الانتماء لوطنه.
- ربط الطالب بفكرة أن المجتمعات الإنسانية كلها جاءت من نسل واحد، وهو آدم عليه السلام. وأن الإسلام دعا إلى تكريم الإنسان مهما كان جنسه أو عرقه أو لونه أو دينه قال تعالى: ﴿ولقد كرمنا بني آدم وحملنهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير ممن خلقنا تفضيلاً﴾ (الإسراء: ٦٩).
- ربط الطالب بفكرة أن الكرة الأرضية أرض مشتركة لجميع البشر مهما اختلفت ألوانهم ومعتقداتهم وأديانهم.
- تعريف الطالب بأننا نعيش في عالم تحكمه مجموعة من المثل والقيم والأهداف والمبادئ الدولية المشتركة «ميثاق الأمم المتحدة».
- إلقاء الضوء على بعض النجاح الذي تحقق في مجال التعاون الدولي «الصحة، العلوم، التعليم، الاقتصاد».
- إبراز الدور الهائل لوسائل الاتصال والمعاهدات التجارية والتشريعات الاقتصادية في إقامة علاقة قوية بين الدول (عزيز، ١٩٩٨م، ص٢٢).

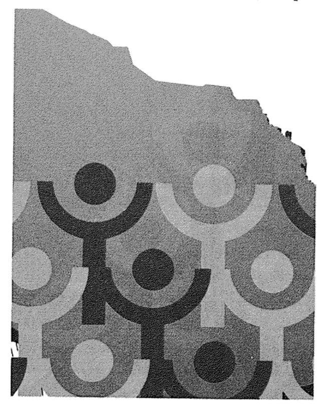
وتوجد طريقتان أساسيتان لتعليم المواطنة، هما:

أولاً: إعداد المواطن الصالح: هذه الطريقة كانت واسعة الانتشار ومازالت سائدة في المناطق التي تولي التقاليد أهمية كبيرة، وتعطي تركيزًا لسيطرة المعرفة من أجل خلق الولاء للقيم التقليدية، ولا تشجع التحليل النقدي ولا تحتاج إلى إيضاح القيم.

ثانيًا: المسؤولية النقدية: تعتمد هذه الطريقة على تركيز التربية الاجتماعية على الاستعلام وحل المشكلات، وتضع الكثير من الاعتبار للتحليل التركيبي وتحليل القيم، وتتضمن تعليمات عن العملية الدستورية وقيم النظام السياسي، والاختلاف بين الطريقتين هو في نوعية الافتراضات التي تضعها كل منهما، وإذا كان تعليم السلام يختص أساسًا بالتغيير فإن الطريقة الثانية تكون أكثر اتساقًا مع أهدافه (أبوعلام، ١٩٩٥م، ص ١٤٦).

المنهج التربوي وتربية السلام:

أهم مسؤوليات المنهج التربوي التي يجب القيام بها في مجال تربية السلام، أن يؤكد عدم وجود تعارض بين الوطنية والإنسانية، فيكسب الطلاب مقومات الانتماء للوطن متمثلاً في الولاء للأسرة والمجتمع المحلي بمصالحه ومؤسساته، والمجتمع الوطني بمنظماته وهيئاته، ويكمل ذلك بالانتماء العالمي، وتنمية مسؤولية التلاميذ وتربيتهم بما يحقق البعد الإنساني الذي يقوم عليه المجتمع الدولي. ولذلك ينبغي أن



يتضمن المنهج التربوي عددًا من الموضوعات التي عن طريقها يمكن تحقيق أهداف تربية السلام وصنع الإنسان الدولي على أن يتم تنفيذها عن طريق التدريب والممارسة في مواقف إجرائية حياتية تتم داخل المدرسة وخارجها، ومن أبرز الجوانب التي يجب أن يتضمنها المنهج (عزيز، ١٩٩٨م، ص٤٦):

- الخبرات الإنسانية بمعناها الواسع، مع مراعاة أن تبدأ دراستها مبكرًا في رياض الأطفال والسنوات الأولى للمرحلة الابتدائية وتمتد للمرحلة الثانوية.
- بعض المشكلات الدولية وأسبابها، ويتطرق للمجتمعات والحضارات والنشاطات الإنسانية للأخذ بيد التلميذ نحو عالم اليوم والمستقبل.
- خصائص الناس من حيث تشابههم واختلافهم واهتمامهم بالآخرين، ليتعلم التلميذ أهمية احترام الناس مهما كانت تبايناتهم المعيشية والاقتصادية، ومهما كانت الفروق الفكرية والأيديولوجية بينهم.
- تطوير فلسفة عالمية للحياة تؤكد القيم الإنسانية الدولية.
- تربية المتعلم على التعايش السلمي، لكي يستطيع التأثير في قرارات السلم والحرب، وفي تحديد الأهداف السياسية.
- تربية المتعلم على الحياة في مجتمع يقوم على التسامح والقيم السامية، ويرفض التعصب العرقي والديني والعقائدي.
- إكساب المتعلمين ما يسهم في تحقيق الأهداف التي تؤكد قيم السلام كأسلوب حياة للتعامل مع بعضهم ومع الآخرين.
- إكساب المتعلم مقومات التنشئة التي تسهم في جعله يؤمن بوطنه القومي وبوطنه العالمي الإنساني، مما يحقق في المتعلم، «سلوكًا فاعلاً ومتغيرًا إزاء المشكلات، مهارات حل المشكلات، اهتمام بالمشاعر والحقائق على قدم المساواة، ممارسة النشاطات التربوية المحلية والعالمية».

وأخيرًا إذا كانت المدرسة عاملاً مهمًا في القضاء على التناقض القيمي والصراع الثقافي بين أفراد الأمة الواحدة، فإنها يمكن أن تؤدي مثل هذا الدور على المستوى العالمي، لتسهم في التعاون والسلام العالمي، وإذا كانت المدرسة ذات أهمية لأداء هذا الدور في الظروف العادية، فإن دورها يزداد أهمية خلال فترات التحولات الاجتماعية والتغير الثقافي، حيث تنتقل المجتمعات من أوضاع اجتماعية مرتبطة بفكر وقيم وعوامل ضبط معينة إلى قيم وفكر وعوامل ضبط جديدة تحتاج إلى الفرز للانتقاء والاختيار من خلال الممارسة، والتربية المدرسية هي وسيلة ذلك كله (سلطان، ١٩٨٣م، ص١٠٦).

لا تضع وزارة التربية اليابانية مادة دراسية مستقلة تحت مسمى التربية الوطنية أو التربية الدولية في مراحل التعليم العام. وإنما تضمن موضوعاتها في معظم المواد الدراسية. وبشكل خاص في مقررات الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية

التربية من أجل الديمقراطية «الشورى»:

لقد تبين أنه خلال التطور الحضاري وتغير الظروف السياسية أصبحت الديمقراطية ذات معاني كثيرة، فقد عرفها بعضهم بأنها عقيدة سياسية تستوجب سيادة الشعب في نظام يقوم على احترام حرية المواطنين والمساواة بينهم دون تمييز بسبب الأصل أو الجنس أو الدين أو اللغة، أو أنها نظام اجتماعي يؤكد قيمة الفرد وكرامته على أساس المشاركة في إدارة شؤون المجتمع، أو أنها مبدأ إنساني ينادي بإلغاء الامتيازات الطبقية الموروثة ويطالب بأن يكون الشعب مصدر السلطة السياسية، أو أنها نظام سياسي يمارس الشعب من خلاله حقه في الحكم عن طريق انتخابات دورية لممثليه (علي، ١٩٩٧م، ص٢٦٤).

والديمقراطية بمعناها العام: طريقة للحياة

يستطيع كل فرد أن يتمتع بتكافؤ الفرص عندما يشارك في الحياة الاجتماعية. ومعناها الضيق: الفرصة التي يتيحها المجتمع لأفراده للمشاركة بحرية في اتخاذ القرارات بنواحي الحياة المختلفة (عزيز، ١٩٩٨م، ص٥٤).

ويعد مبدأ الشورى أحد الدعائم الأساسية التي يقوم عليها نظام الحكم في الدولة الإسلامية، وهو الإطار الفلسفي الذي ينبغي لها اتباعه كأساس لبناء نظامها السياسي، لأنه المنهج الإلهي الذي أمر به القرآن الكريم للحاكم والمحكوم ولأمة الإسلام سواء أكانوا جماعة أم دولة، قال تعالى: ﴿والذين استجابوا لربهم وأقاموا الصلاة وأمرهم شورى بينهم ومما رزقناهم ينفقون﴾ الشورى: ٣٨ (صائغ، ١٤٢٢هـ، ص٢٧).

ولا تعد الشورى فرعًا من فروع الدين الإسلامي، ولكنها أصل من أصوله، والخطوة الأولى في طريق أولوية السلطة الربانية للعباد بصفتهم مواطنين كاملي الحقوق. ويعرف أحدهم الشورى بأنها «استطلاع رأي ذوي الخبرة للتوصل إلى أقرب الأمور للحق». ويعرفها آخر بأنها «استطلاع رأي الأمة أو من ينوب عنها في الأمور المتعلقة بها». وهناك قيود للشورى يجب الالتزام بها. الأول: لا تتم الشورى في مسائل ورد فيها نص من الكتاب أو السنة. الثاني: لا تتوصل الشورى إلى نتائج تخالف نصًا ورد في الكتاب والسنة، مما يمنع الأخذ بها. أما ماعدا ذلك فإنه مجال للشورى (الحقيل، ١٤١٧هـ، ص٧٧).

وإذا نظرنا إلى الديمقراطية كاتجاه عالمي، نجد أن مظاهر الديمقراطية تختلف من الحكومة النيابية كما في الولايات المتحدة إلى ديمقراطية المشاركة الشعبية كما في سويسرا، وقد شهدت الديمقراطية كنظام للحكم وأسلوب للعمل خلال الفترة الماضية انتصارات متلاحقة في الفكر السياسي والاجتماعي لدى معظم الشعوب، فأغلب دول العالم اليوم «٦١٪» هي دول ديمقراطية، مقارنة بكونها كانت تمثل أقلية «٤٢٪» منذ عقد واحد فقط، وهذا التغير الأساسي حدث بطبيعة الحال في أوروبا الشرقية والاتحاد السوفيتي السابق (بور، ١٩٩٩م، ص٢٢١).

والمعايير التي تستخدم لتصنيف الدول على أنها ديمقراطية هي «الانتخابات الحرة، وحكم الأغلبية» وهذه معايير وصفية بحتة، فالديمقراطية أكثر من مجرد صيغة معينة للحكم، حيث تمثل حالة نموذجية من المشاركة الشعبية، ولهذا يمكننا أن نتحدث عن دول أكثر أو أقل ديمقراطية، وهناك معياران لتقويم ديمقراطية ما، هما: مدى المشاركة الشعبية، ونوعيتها (بور، ١٩٩٩م، ص٢٢٢).

وإذا نظرنا إلى العلاقة بين الديمقراطية والتربية نجد أن التربية عملية اجتماعية تقوم على تشكيل الفرد وإكسابه الصفات الاجتماعية التي تجعله يتكيف مع ثقافة المجتمع وأيديولوجيته. وإذا كان الفرد أساس المجتمع الديمقراطي، فإن تشكيله ديمقراطيًا يكون هدفًا للتربية، ولا يتأتى ذلك إلا إذا اتخذت التربية من الفرد محورًا للعملية التربوية، ومن المبادئ والقيم الديمقراطية أسلوبًا لها، ومن تقدم المجتمع هدفًا لها. والحكم على التربية كقوة اجتماعية إيجابية يتطلب قياس مخرجات النظم والحياة الاجتماعية السائدة، لمعرفة مدى اشتراك الأفراد في المصالح العامة، والحرية التي يتمتعون بها (سرحان، ١٩٩٧م، ص٢٥٦).

ولا ينظر للديمقراطية كنظام حكم فقط، بل أيضًا كطريقة حياة تعد الإنسان قيمة في حد ذاته، فهو أداة التنمية وغايتها، ترفض القيود التي تقف أمام إطلاق طاقاته وتفتح قدراته، لتلتقي مع العمل التربوي على نفس الهدف، ولهذا كلما توفر المناخ الديمقراطي ازدهر العمل التربوي. ومن ناحية أخرى تعد العملية التربوية الوسيلة الأساسية لتحويل المفاهيم الفلسفية الديمقراطية إلى قيم سلوكية يمارسها الإنسان ويدافع عنها (علي، ١٩٩٧م، ص٢٦٣).

والسؤال المطروح الآن ما طرق التربية الديمقراطية؟ للإجابة عن هذا السؤال نجد أن هناك عدة طرق للتربية الديمقراطية من أهمها:

- المدخل المجتمعي: يعتمد هذا المدخل على إشراك جميع الطلاب والمعلمين في صنع وفرض القواعد والسياسات الخاصة بحياة الطلاب وبالنظام ككل، ويتم تأسيس ذلك من خلال ديمقراطية المشاركة المباشرة «شخص واحد، صوت واحد»، ويميز هذا المدخل أنه

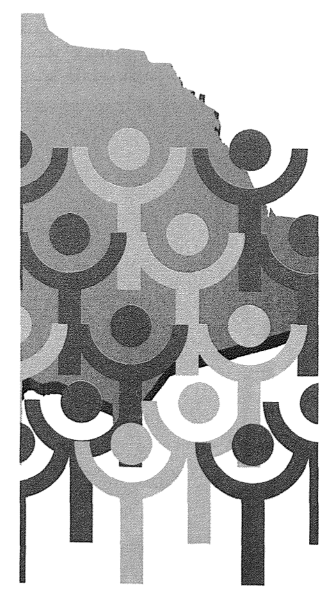
يشرك جميع الطلاب في تحمل المسؤولية من خلال تحديد المعايير المشتركة وإدراك معنى الجماعة، ويتفهم الطلاب النموذج الديمقراطي من خلال ثلاث مراحل:

أ) أن يشعر كل طالب بأنه حر في التعبير عما في ذهنه والدفاع عن مصالحه الخاصة.

ب) أن يعتاد الطلاب الاستماع للآخرين، واحترامهم، والاهتمام بما يقولون، والتفكير فيما هو أصلح للأغلبية.

ج) أن يعتاد الطلاب الحوار المفتوح مع الاهتمام بوجهة نظر الأقليات والجماعة ككل.

– مدخل مجالس الطلاب: يقوم هذا المدخل على ديمقراطية نيابية تضمن لمجموعة مختارة من الطلاب الدخول في خبرة من الحوار العلني، ويؤخذ على هذا المدخل أنه يقصر العملية على عدد محدود من الطلاب الذين يفوزون في الانتخابات، وهم غالبًا أولئك الطلاب الملتزمون بالمدرسة الذين نمت لديهم نسبيًا مهارات اجتماعية، وليس الطلاب المغتربين الذين يحتاجون بشدة للفوائد التي توفرها المشاركة الديمقراطية، ويلجأ إلى هذا المدخل بسبب الصعوبات البنيوية التي تواجه المدخل الأول، مثل «كبر حجم المدارس، والوقت المخصص».



– أنشطة المناهج الإضافية: تتخوف بعض المجتمعات من منح السلطة للطلاب، وعدم قدرتها على الوفاء بالإمكانات الزمانية والمكانية التي يحتاج إليها التدريب على الديمقراطية في المدخل المجتمعي ومدخل مجالس الطلاب، مما يجعلها توجه اهتمامها إلى أنشطة المناهج الإضافية باعتبارها المجال المناسب للتربية الديمقراطية، لأنها تسمح بمزيد من المبادرات الطلابية وتحمل المسؤولية لديهم، ومن أكثر أنشطة المناهج الإضافية دلالة على التقدم في تنمية الاتجاهات والقيم الديمقراطية هو نشاط خدمة المجتمع، حيث تشير عدد من الدراسات التي تمت على طلاب المدارس العليا في المجتمع الأمريكي، بتأثيره في التزام الطلاب على مساعدة الآخرين ومقاومة عدم المساواة الاجتماعية. وتقدم الأنشطة الرياضية كذلك فرصة للتربية الديمقراطية من خلال بناء الشخصية، ولكن الأمر يتوقف على المعلم وتركيزه على تنمية بعض الصفات مثل «الأمانة، والتعاون، والتوجيه الذاتي» أثناء اللعب. وتوجد فرص عديدة في المناهج الأخرى وأنشطتها (بور، ١٩٩٩م، ص٢٢٣-٢٢٦).

استراتيجية علاقة تربية المواطنة والتربية الوطنية كمادة بالمواد الدراسية الأخرى:

يكاد يكون هناك إجماع بين المختصين في ميدان التربية على أن إيجاد وتنشئة المواطن الصالح يمثل الهدف الأسمى للنظم التربوية في مختلف الدول. ولذلك فإن تحديد أهداف تربية المواطنة تعد الخطوة الأولى في بناء المناهج، بحيث ترتبط هذه الأهداف، كأهداف عامة

للتربية، بأهداف كل ميدان من ميادين المنهج الدراسي (المجادي، ١٩٩٩م، ص ٨).

وقد اختلفت آراء التربويين حول استراتيجية منهج تربية المواطنة، أيهما أفضل:

- المدخل الذي يعتمد على فرع واحد من المعرفة والذي يركز على قضايا المواطنة ويدور محتواه حول موضوعات محددة مثل التربية الوطنية، والتربية للسلام، وحقوق الإنسان، والتربية الدولية وغيرها من الموضوعات التي تساعد على نمو الوعي بالوظائف السياسية للنظام، ونمو الاتجاهات الخاصة بالتسامح الديني والسياسي والانفتاح الثقافي وتقدير دور الثقافات الأخرى في الحياة والمجتمع وفي الداخل والخارج، والمشاركة في الأنشطة المدرسية.

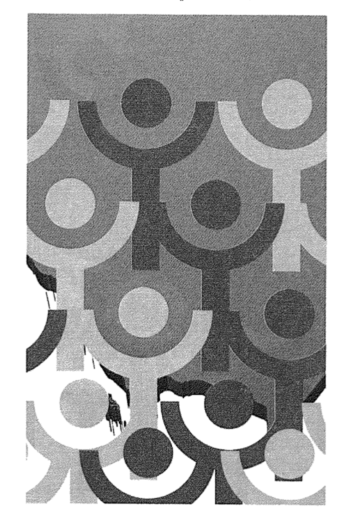
- المدخل الذي يعتمد على عرض الموضوعات داخل المواد المختلفة، والذي يساعد على تطوير التضامن والاستقلال السياسي، لأنه يهتم بالمشاركة الفعالة من قبل الطلاب سواء في المدرسة أو في المجتمع حيث يقوم الطلاب بالأنشطة التي لها فوائد تربوية مثل المشاركة في مجالس الطلاب، والأنشطة المصاحبة للمنهج، وأنشطة خدمة المجتمع، والأنشطة الخيرية (أيوب، ١٩٩٨م، ص ١٣٥).

- ولذلك فإنه في مجال تنمية المواطنة لابد من توفر أهداف محددة لتربية المواطنة تربط المناهج الدراسية بالاستراتيجية التربوية، بحيث تتم ترجمة الأهداف إلى محتوى ونشاط وخبرات متعددة تكون لها صلة وثيقة بالخطط والسياسات المقررة، ويتم تنفيذها من قبل إدارة المناهج، وتهتم بالمشكلات والقضايا المعاصرة التي تساهم في تنمية المواطنة، فوجود هذه الأهداف يساعد على تحديد مساهمة كل ميدان من ميادين المنهج الدراسي كالدراسات الاجتماعية، واللغات، والعلوم، والرياضيات، والتربية الفنية وغيرها من المواد الدراسية الأخرى، لأنه لا يمكن لمادة دراسية واحدة أن تحقق أهداف تربية المواطنة كطريقة حياة وسلوك دون مساعدة المواد الدراسية الأخرى والمناخ المجتمعي بمؤسساته المختلفة (المجادي، ١٩٩٩م، ص ٢٥). ومعنى ذلك أن إعداد المواطن الصالح على خير الوجوه ومن جميع النواحي الفكرية والوجدانية والعملية مسؤولية جميع العاملين، أي أن الاهتمام بتدريس المواطنة ينبغي أن يأخذ نفس الاهتمام الذي يحظى به تدريس اللغة القومية التي هي من واجبات جميع المعلمين، فكل منهم يكون مسؤولاً عنها بقدر ما يسمح به موضوعه، وإن كانت مسؤولية هذه العملية تقع بالدرجة الأولى على معلم التربية الوطنية.

بالإضافة إلى ما سبق فإن السطور التالية توضح أكثر الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة وذلك من خلال عرض نماذج لبعض الدول.

أولاً: الولايات المتحدة الأمريكية:

المجتمع الأمريكي خليط من المهاجرين الذين قدموا من أنحاء مختلفة من العالم، مما يتطلّب من النظام السياسي محاولة دمجهم في الحياة الجديدة أو إعادة التشكيل الأيديولوجي لهم لتدعيم الاستقلال السياسي وتثبيت الحكم الديمقراطي من خلال النظام التربوي.



ولا يعني هذا اقتصار التربية للمواطنة على الأفراد الجدد، بل تسري على جميع المواطنين كونها هدفًا رئيسًا للنظام التربوي في الولايات المتحدة منذ نشأته (عبود، ١٩٨٠م، ص ٢٤٢).

تسعى الولايات المتحدة من خلال عدد من البرامج إلى تحقيق الأهداف التالية:

- فهم البنية الأساسية والوظيفية للحكومة المحلية والفيدرالية.
- الارتقاء بالمجتمع سياسيًا وديمقراطيًا لتحسين الوطنية الديمقراطية.
- فهم مبادئ حقوق الأفراد مع مراعاة مبادئ الحرية والعدالة والمساواة.
- فهم المشكلات والقضايا المحلية والدولية، وأهمية الاعتماد المتبادل بين المجتمعات.
- معرفة وسائل المشاركة السياسية على المستويات المختلفة، واكتساب مهاراتها.
- تحسين حقوق الإنسان.

ونظرا لأن الولايات المتحدة دولة اتحادية مكونة من خمسين ولاية لكل منها نظام تعليمي مستقل، فإنه يصعب التعميم بالنسبة لبرامج ومناهج التربية الوطنية حيث تختلف كل ولاية عن الأخرى، إلا أن هذه البرامج تحظى بالاهتمام والعناية من قبل السلطات التربوية في كل الولايات بصور وأشكال مختلفة، فغالبية الولايات تكتفي بالمواد الاجتماعية أو القومية «التاريخ، الجغرافيا»، وبعض الولايات تضع منهجًا مستقلاً، وبعضها الآخر يضعها كمادة إجبارية، كولاية ميرلاند (العريان، ١٩٩٠م، ص ١٤١).

وتمتد برامج تربية المواطنة من المناهج الدراسية الرسمية إلى الضمنية التي تشمل السياسات المدرسية، الروتين، الممارسات، إلى المعسكرات والمنظمات الطلابية.

- الدراسات الاجتماعية: تعد التربية الوطنية هدفًا رئيسًا للدراسات الاجتماعية، حيث يعد التاريخ مادة إجبارية في جميع الولايات وجميع المدارس، ويركز على الموضوعات التالية: «التاريخ الأمريكي، الدستور، الأبنية السياسية، نظام الحكم، القيم الديمقراطية». أما الجغرافيا فينصب تدريسها على جغرافية كل ولاية مع اهتمام قليل في الآونة الأخيرة بتدريس جغرافية العالم من خلال تقسيمه إلى مناطق متماثلة (العريان، ١٩٩٠م، ص ١٤١).

- التربية الوطنية: تدرس بعض الولايات منهجًا مستقلاً للتربية الوطنية يركز على الموضوعات التالية: «الحقوق والواجبات، المسؤولية، القانون، دور المواطن في البناء والإنتاج وغيره»، وبدأ في السنوات الأخيرة الاهتمام ببعض القضايا التي تواجه المجتمع الأمريكي، مثل: «الجريمة، التلوث، الفقر، المخدرات، الهجرة» وبعض القضايا العالمية، مثل: «الصراعات العالمية والسلام، المشكلات البيئية،التكنولوجيا، الطاقة وحقوق الإنسان»، وتدمج هذه الموضوعات في الدراسات الاجتماعية والمواد الأخرى إذا لم يكن هناك منهج مستقل في الولاية (العريان، ١٩٩٠م، ص ١٤١).

- المنهج الخفي: يتمثل ذلك في السياسات المدرسية والممارسات التي تتضح من خلال التفاعل الصفي والمدارس بين الطلاب، وبين الطلاب والمعلمين، والطلاب والإدارة، وبين المعلمين أنفسهم.

- المعسكرات والمنظمات الطلابية: تنظم المدارس خلال فترات العام الدراسي والعطلة الصيفية معسكرات طلابية هدفها خلق نوع من التعاون والتوافق بين العرقيات المختلفة في داخل المجتمع، وكذلك منظمات الكشافة التي تحاول أن تحقق الهدف نفسه، وأيضًا أن تزرع في الطلاب عنصر الاعتماد على النفس (عبود وآخرون، ١٩٩٧م، ض ٣٢٧).

أشكال تربية المواطنة في الولايات المتحدة مع نماذج منها:

- الأسلوب التقليدي: يعد هذا الأسلوب من أقدم أساليب تعليم المواطنة في الولايات المتحدة، ويهدف إلى تعليم الطلاب قدرًا محدودًا من الأنشطة السياسية، مثل التصويت في الانتخابات، لأنه يفترض أن الطالب لا يمكن أن يستوعب موضوعات سياسية عميقة. ويرى أنصار هذا الأسلوب أن الطلاب يجب إعدادهم اجتماعيًا قبل إعدادهم سياسيًا، ويعتمد المنهج المستخدم على الحفظ والاستظهار، حيث يحفظ

الطلاب عن ظهر قلب قسم الولاء للدولة، ولكن من النادر أن يجيبوا إذا سئلوا عن مفهوم الجمهورية أو الحرية أو العدل (أيوب، ١٩٩٨م، ص ١٢٧).

– الأسلوب التقني: يقدم هذا الأسلوب سلسلة من الأنشطة التي غالبًا ما تكون عن طريق إعطاء الطلاب أسئلة للتكملة على استمارة معينة، ويقتصر المنهج السياسي على بعض المعلومات والمهارات هدفها إخراج كفاءات يمكن قياسها. ويعطي الطلاب بعض الأنشطة الإضافية التي تجمع بين خبرتهم واهتماماتهم ومحتوى المنهج، مثل، أن يكتب الطلاب قائمة بالحقوق التي يكفلها لهم التعديل الأول في الدستور مع ذكر الطرق التي يستطيعون بها المشاركة في الحكومة والتأثير في قرارها، ثم مناقشة العلاقة بين الضمانات والمشاركة السياسية في الحكومة. ودور الطلاب نشيط إلى حد ما حيث يتوقع منهم أن يعملوا بجدية للارتقاء بكفاءتهم. ويعكس هذا الأسلوب توجهًا سياسيًا من المفترض أن يدعم التغيير ولكنه لا يحاول تغيير الوضع القائم (أيوب، ١٩٩٨م، ص ١٢٧).

– الأسلوب (البنائى) «التجريبي»: يشجع هذا الأسلوب الطلاب على ممارسة اهتماماتهم من خلال منهج وأنشطة معدة بشكل متكامل تتماشى مع خبراتهم، وتجعلهم يبحثون على نطاق واسع في المجالات السياسية، ويهتم هذا الأسلوب بوجهات النظر المختلفة والطرق المتعددة للتعلم والمعرفة من خلال التجربة، ويعتمد على الفهم والاستيعاب، فعلى سبيل المثال، يبحث الطلاب عن معنى العدل وصوره المختلفة، وسلطة الحكومة والمدى الذي لا تستطيع تجاوزه. وتصمم الأنشطة بشكل يستطيع الطلاب من خلالها ممارسة الحقوق والمسؤوليات وبالتالي إظهار الاستقلالية للقيام بمبادرات محددة، ويعكس هذا الأسلوب توجهًا سياسيًا يشجع على البحث الناقد للنظام السياسي والمشاركة الفعالة في الشؤون العامة.

وتختلف الأشكال الثلاثة في الخصائص والافتراضات التي تبين أبعاد المدارس وممارساتها المختلفة في الولايات المتحدة من دور سلبي إلى دور إيجابي للطلاب، ومن منهج يحتوي قليلاً من الفقرات السياسية إلى منهج به محتوى سياسي متكامل (أيوب، ١٩٩٨م، ص ١٢٧).

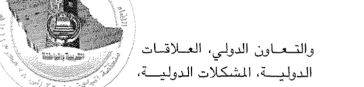
ثانيًا: اليابان

يعد النظام التعليمي أحد المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة، حيث تم توجيهه سياسيًا لتدعيم الولاء الوطني للنظام السياسي، وترسيخ القيم الجماعية وتغذية الأفراد بالمعتقدات التي تعلي من شأن الانتماء القومي، وتحث على التضحية بالمنفعة الشخصية في مقابل الصالح العام. فقد كرس التعليم لتلقين الأفراد نوعًا من الثقافة السياسية التي أدت إلى اكتساب معظمهم توجهات سياسية متماثلة بحيث لم يعد هناك مجال لقيام الصراعات والخلافات الحادة بينهم مما مهد السبيل لتعبئة سائر الموارد البشرية لأهداف التنمية الاقتصادية ومواجهة مشاكل التغير الاجتماعي والاقتصادي (عبدالبديع، ١٩٨٣م، ص ١٢٥).

ورغم ما يتميز به المجتمع الياباني المعاصر من وجود اتجاهات يمينية تدعو لمزيد من الجماعية وأخرى يسارية تؤكد الفردية، وجماعات ليبرالية واشتراكية وشيوعية، إلا أن هذه الاتجاهات والجماعات ليس لها تأثير على البرنامج الرسمي للتنشئة السياسية من خلال النظام التعليمي (عبدالبديع، ١٩٨٣م، ص ١٢٥).

وتضع وزارة التربية اليابانية عددًا من الأهداف التي تسعى لتحقيقها من خلال موضوعات التربية الوطنية، أهمها:

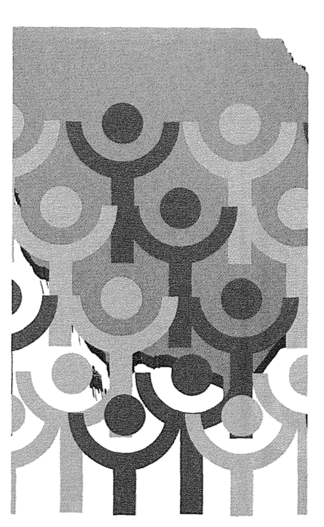
وتضع دولة الصين منهجًا مستقلاً للتربية الوطنية في جميع مراحل التعليم العام تحت مسمى التربية السياسية، ولا تكتفي بذلك بل تضمن موضوعاتها في معظم المواد الدراسية الأخرى، وتوجه هذه المواد لخدمة أهدافها



- احترام الذات، والآخرين، والإنسانية كافة.
- فهم الشعوب والثقافات المختلفة.
- تنمية استعداد الطلاب على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم، ومجتمعهم.
- زيادة الوعي بالمشكلات والقضايا المحلية والعالمية.
- تكوين الاتجاهات الخاصة بعملية السلام والتفاهم الدولي.

هذا ولا تضع وزارة التربية اليابانية مادة دراسية مستقلة تحت مسمى التربية الوطنية أو التربية الدولية في مراحل التعليم العام، وإنما تضمن موضوعاتها في معظم المواد الدراسية، وبشكل خاص في مقررات الدراسات الاجتماعية والتربية الأخلاقية (ساتو، ١٩٧٩م، ص ١١٤).

ويتم اللجوء لعدد من الأساليب والوسائل لتنفيذ برامج التربية الدولية، منها: المواد الدراسية: تتضمن معظم المواد الدراسية، مثل «الدراسات الاجتماعية» موضوعات تتعلق بالتربية الدولية، أبرزها: «التكافل والتعاون الدولي، العلاقات الدولية، المشكلات الدولية، الأوضاع الدولية والسياسة اليابانية، ثقافات وشعوب العالم، المنظمات الدولية، المعاهدات الدولية، مصادر الثقافة اليابانية، التأثير المتبادل بين اليابان والثقافات الأخرى، دور اليابان في عالم اليوم والغد» (هوك، ١٩٧٩م، ص ١٢٣).



- الأنشطة الخاصة بالمواد: تقوم هذه الأنشطة بدور لا يقل أهمية عن المواد، لأنها تمكن الطلاب من اكتساب الخبرة عن موضوعات التربية الدولية من خلال التجارب العملية. وعلى سبيل المثال، تهتم فصول اللغة اليابانية بالأنشطة التي تؤدي للوعي بمشكلات الثقافات الأخرى من خلال تدريس نصوص أدبية مثل «الإسكيمو في كندا» (ساتو، ١٩٧٩م، ص ١١٥).

- الأنشطة التطوعية والثقافية: تعد الأنشطة الخاصة بالعمل التطوعي والتبادل الثقافي من الأنشطة البارزة التي تسهم في تنمية الاتجاهات الخاصة بالتعاون الدولي، وتنمية روح المسؤولية وتماسك الجماعة، وتضفي كرامة على بعض الأعمال، مثل: تكليف الطلاب بنظافة قاعات الدراسة، أو تنظيم المدرسة بالاشتراك مع المعلمين والإداريين أحيانًا، وقيام الطلاب بعملية التحضير والتقديم للوجبات الغذائية (بيوشامب، ١٤٢٠هـ، ص٥١).

منظمات أندية اليونسكو في المدارس الثانوية: يعقد مؤتمر سنوي لمناقشة الطلاب في مجال التربية الدولية، وتقديم الجوائز للجهود المتميزة، وقد حازت بعض بحوث الطلاب جوائز، ومن هذه البحوث: التقاليد والمعتقدات للأسرة اليابانية، الآراء والاتجاهات السياسية لدى المزارعين في المناطق النائية، حقوق الإنسان في اليابان، المشكلات العنصرية في العالم، الأنظمة التعليمية الآسيوية، الكنوز الثقافية في جزيرة أوكيناوا، إفساد البيئة، زيارة لمدرسة داخلية للمعوقين بدنيًا، شؤون الحياة في بيوت المسنين. ويمكن استخلاص

عدد من المؤشرات عن هذه الأنشطة، منها: اهتم الطلاب بموضوعات حقوق الإنسان والضمان الاجتماعي في اليابان والدول الأخرى، نمو خبرات التفاهم الدولي لدى الطلاب (هوك، ١٩٧٩م، ص ١٣٣).

ثالثًا: فنلنده:

تهدف برامج التربية الوطنية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تنمية الوعي بالحقوق والواجبات وفقًا لما جاء في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان والأوضاع السائدة في المجتمع.
- تعزيز الجوانب الإيجابية لشخصية الفرد، وتنمية الوعي النقدي والتحليلي لديه.
- فهم الثقافات المختلفة واحترامه بما فيها الثقافة المحلية.
- تنمية استعداد الأفراد لدراسة المشكلات المحلية والعالمية، وإدراك أهمية التعاون الدولي.
- إدراك الفرد لدوره في النهوض بمجتمعه، والمساهمة في التنمية والسلام العالمي.
- تنمية روح التضامن مع الأفراد والفئات الأقل حظًا في الثروة، والدول الأقل تقدمًا.

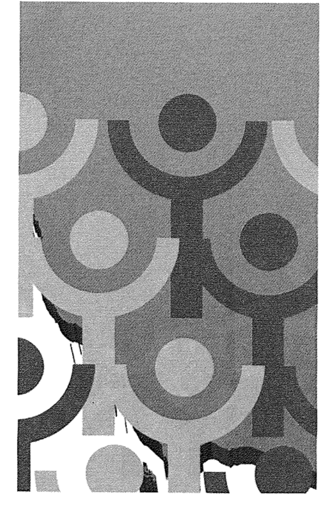
هذا وتجمع وزارة التربية الفنلندية بين المنهج المستقل والشامل في تدريس التربية الدولية من خلال التعليم العام، حيث تضع مادة دراسية تحت مسمى التربية الوطنية، وأيضًا تضمن موضوعاتها في مختلف المواد الدراسية والأنشطة المصاحبة لها (يحيى، ١٤٢٠هـ، ص ١٦).

ولتحقيق الأهداف ووضعها موضع التنفيذ يتم استخدام عدد من الأساليب والوسائل، أهمها:

- مادة التربية الوطنية: يتم تدريس عدد من الموضوعات والمفاهيم في هذه المادة، منها: «المجتمع الفنلندي، الحقوق والواجبات، الشؤون السياسية والاجتماعية والاقتصادية، الدولة والديمقراطية، السلطة والبرلمان، التمويل العام والضرائب، الحرية الدينية، الحكومة المحلية والأحزاب السياسية، السياسة الخارجية» (يحيى، ١٤٢٠هـ، ص ١٧).
- المواد الدراسية: تتضمن مواد «التاريخ، الجغرافيا، التدريب المهني، العلوم، الفنون «موضوعات التربية الدولية، منها: «حقوق الإنسان، مشكلات الحرب والسلام، المواد الخام، مشكلات الغذاء، الموارد الطبيعية، التجارة العالمية، الشركات متعددة القوميات، النظام الاقتصادي الدولي الجديد، التعاون من أجل التنمية، دور الثقافة في التنمية، علاقة فنلنده بالدول الأخرى». ويشتكي المعلمون من صعوبة تدريس هذه الموضوعات لعدة أسباب، منها: ضيق الوقت المخصص، عدم توفر المواد التعليمية، قلة المعلومات المتوفرة، قلة الخبرة. ولإيجاد بعض الحلول فقد تم نشر مرجع خاص للمعلمين بعنوان «العالم الذي نعيش فيه» يتضمن معلومات نظرية حول هذه الموضوعات.
- الأنشطة: يتعاون في تنفيذ المشروعات والأنشطة المتعلقة بالتربية الدولية العديد من معلمي المواد المختلفة كل حسب طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها.

رابعًا: الدانمرك:

تهتم الدول الاسكندنافية بالتربية من أجل المواطنة



حيث تضع لها الأولوية في السياسة التعليمية على المستوى القومي، والدانمرك إحدى هذه الدول التي تبنت هذا الاتجاه وسعت إلى تحقيقه (بور، ١٩٩٩م، ص ٢٢٦).

خامسًا: الصين:

تتمثل طبيعة التربية في الصين في الربط بين التعليم والعمل الإنتاجي لتنمية وتكامل الشخصية، وإدراك أهمية التعليم في التنمية الاقتصادية على المستوى القومي. وهكذا يبدو واضحًا أن التعليم في الصين هو تعليم سياسي بالدرجة الأولى (عبود وآخرون، ١٩٩٧م، ص ٣٥٠).

وتسعى برامج التربية السياسية لتحقيق الأهداف التالية:

- تنمية الشخصية المتكاملة للفرد ليكون عاملاً عن وعى اشتراكي اجتماعي ثقافي.
- غرس روح المسؤولية لدى الأفراد، وقبولها كمواطنين.
- احترام الفرد لذاته وللكبار وللسلطات.
- احترام القانون والالتزام به.
- رفع مستوى الوعي بأهمية العمل اليدوي واحترامه (مرسي، ١٩٩٨م، ص ٣٤٣).

هذا وتضع دولة الصين منهجًا مستقلاً للتربية الوطنية في جميع مراحل التعليم العام تحت مسمى التربية السياسية، ولا تكتفي بذلك بل تضمن موضوعاتها في معظم المواد الدراسية الأخرى، وتوجه هذه المواد لخدمة أهدافها (مرسي، ١٩٩٨م، ص ٣٣٤).

ولتنفيذ سياستها في مجال التربية الوطنية تتبع الصين الأساليب التالية:

- رياض الأطفال: رغم أن هذه المرحلة ليست إلزامية إلا أنها من أهم المراحل في مجال التربية السياسية، حيث يبدأ في هذه المرحلة غرس روح العمل الجماعي واحترام السلطة والالتزام بالنظام من خلال أداء بعض الأعمال البسيطة مثل مسح الأرضيات وترتيب الأدوات والملابس وتعلم الأناشيد الوطنية (عبود وآخرون، ١٩٩٧م، ص ٣٦٠).

التعليم العام:

أ) المواد الدراسية: تعد مادة التربية السياسية من أهم المواد الدراسية في مناهج التعليم العام بمراحله الثلاث، وأبرز موضوعاتها: «الأخلاق والعقيدة الشيوعية، الحزب الشيوعي، احترام السلطة، الاشتراكية، الملكية الخاصة والعامة، المشاركة السياسية، النظام، التعاون، المسؤولية»، إضافة لتوجيه المواد الدراسية الأخرى لخدمة مادة التربية السياسية كأساس للنظام التعليمي (عبود وآخرون، ١٩٩٧م، ص ٣٥٧).

> كان الاهتمام بوجود مادة التربية الوطنية منذ ظهور التعليم بشكل رسمي . فلم تكن البداية عام ١٤١٧هـ . وإنما سبق تطبيقها عدة مرات خلال مراحل تطور التعليم . حيث كانت المرة الأولى عام ١٣٤٨هـ تحت مسمى مادة «الأخلاق والتربية الوطنية»

ب) الربط بين التعليم والعلم المنتج: يعد هذا الأسلوب من الجوانب الأساسية للتربية السياسية، وذلك لربط النظرية بالتطبيق أو الطلاب بالعمل، ويبدأ في المرحلة الابتدائية من خلال قيام الطلاب ببعض الأعمال الجماعية لتطوير الحقول المدرسية والمشاركة في بعض أعمال المصانع والشركات.

سادسا المملكة المتحدة:

تسعى المملكة المتحدة إلى ضرورة تعلم مهارات الوطنية وعلى إدماج الاعتبارات المتعلقة بالمواطنة ضمن التعليم في كل مستوياته ابتداء من السنوات الأولى وانتهاء إلى التعليم المستمر وتعليم الكبار Evans 2000.

وهناك عدة نماذج للتربية الوطنية في التعليم الأساسي في المملكة المتحدة منها:

- من خلال القيام بالمشاريع التربوية البيئية.
- ضمن جميع المواد الدراسية.
- الأسابيع العامة.
- جماعات النشاط.
- من خلال النقاشات وتمثيل الأدوار.

تربية المواطنة في المملكة العربية السعودية

المملكة إحدى الدول التي اهتمت بتربية المواطنة فقد نصت سياسة التعليم على:

- تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة في بناء أمته ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها.
- تزويد الطالب بالقدر المناسب من المعلومات الثقافية والخبرات المختلفة التي تجعل منه عضوًا عاملاً في المجتمع.
- تنمية إحساس الطلاب بمشكلات المجتمع الثقافية والاقتصادية والاجتماعية وإعدادهم للإسهام في حلها.
- تأكيد كرامة الفرد وتوفير الفرص المناسبة لتنمية قدراته حتى يستطيع المساهمة في نهضة الأمة.

وبالنظر إلى تلك الأهداف نجد أنها تتضمن حقوق وواجبات المواطنة، وقد بذلت المملكة العربية السعودية كثيرا من الجهود لتأكيد الوطنية في نفوس الطلاب فنجد المناهج التعليمية مليئة بما يبعث روح الوطنية فمثلاً مقررات التاريخ التي تبدأ من الصف الرابع الابتدائي تعطى الطالب « تاريخ مجتمعه ومواقف قادته الإصلاحية والبطولية، ويحاول أن يتمثل هؤلاء العظام في تاريخ مجتمعه، وبالتالي تنمو الرغبة في أن يكون مواطنا صالحا» (السيف ١٤١٨، ص٦٩). وكذلك في مقررات الجغرافيا التي توضح للطالب موقع وطنه ومناخه وتضاريسه وحدوده والأماكن السياحية والتاريخية وغيرها مما يزيد في تعلق الطالب المواطن بموطنه، بالإضافة إلى ما تقوم به المواد الشرعية من غرس القيم الفاضلة في نفوس الطلاب وإيضاح الحقوق والواجبات التي على المواطن القيام بها.

مع هذه الجهود إلا أنها لم تكن كافية في نظر المسؤولين،لذا كان الاهتمام بوجود مادة التربية الوطنية منذ ظهور التعليم بشكل رسمي، فلم تكن البداية عام ١٤١٧هـ، وإنما سبق تطبيقها عدة مرات خلال مراحل تطور التعليم، حيث كانت المرة الأولى عام ١٣٤٨هـ تحت مسمى مادة «الأخلاق والتربية الوطنية» لتدرس في الصف الثالث الابتدائي بواقع حصة واحدة في الأسبوع، والصف الرابع الابتدائي بواقع حصتين في الأسبوع، وفي تلك الفترة كانت المرحلة الابتدائية نهائية تؤهل من يتخرج منها للعمل، وتتكون من أربع مستويات تسبقها مرحلة تحضيرية مدتها ثلاث سنوات (السلوم، ١٩٩١م، ص ١٩٧).

ولم تستمر مادة الأخلاق والتربية الوطنية تحت هذا المسمى أكثر من سنة واحدة، حيث تم تعديل الخطة الدراسية عام ١٣٤٩هـ، وفي ضوء ذلك تحول مسماها إلى مادة «المعلومات المدنية»، واقتصر تدريسها على الصف الرابع الابتدائي بواقع حصة دراسية في الأسبوع، وقد استمر العمل بهذه الخطة حتى جرى تعديلها عام ١٣٥٥هـ وبموجبه حذفت مادة «المعلومات المدنية» من الخطة الجديدة (الريس، ١٤٢١هـ، ص ٣).

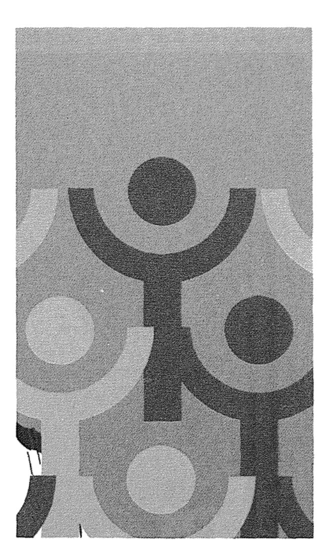
ويمكن تعليل سبب حذف مادة التربية الوطنية إلى اختلاف آراء التربويين حول مدى قدرة مادة دراسية معينة على تحقيق أهداف التربية الوطنية، لأن مسؤولية تحقيقها يجب أن ترتبط بجميع المواد الدراسية والنظام المدرسي والمؤسسات الاجتماعية الأخرى. ورأي آخر يعزو سبب ذلك لرؤية المعنيين بالشأن السياسي لعزل

> غابت التربية الوطنية كمادة مستقلة عن التعليم العام منذ عام ١٣٥٥هـ إلى عام ١٤٠٥هـ حتى عادت مرة أخرى من خلال التعليم الثانوي المطور كمادة إجبارية يدرسها جميع الطلاب من جميع التخصصات بواقع ساعتين في الأسبوع لمدة فصل دراسي واحد . ولكن هذا لم يستمر طويلاً فقد ألغي التعليم الثانوي المطور عام ١٤١١هـ ومعه ألغيت مادة التربية الوطنية . ثم عادت من جديد عام ١٤١٧هـ كمادة مستقلة تدرس في جميع مراحل التعليم العام بداية من الصف الرابع الابتدائي إلى الثالث الثانوي

التعليم عن السياسة وإبعاد الطلاب عن جميع أوجه النشاط السياسي الذي تمتاز به طبيعة المادة (السلوم، ١٤١٦هـ، ص ٣١٠).

وغابت التربية الوطنية كمادة مستقلة عن التعليم العام منذ عام ١٣٥٥هـ إلى عام ١٤٠٥هـ حتى عادت مرة أخرى من خلال التعليم الثانوي المطور كمادة إجبارية يدرسها جميع الطلاب من جميع التخصصات بواقع ساعتين في الأسبوع لمدة فصل دراسي واحد، ولكن هذا لم يستمر طويلاً فقد ألغي التعليم الثانوي المطور عام ١٤١١هـ ومعه ألغيت مادة التربية الوطنية، ثم عادت من جديد عام ١٤١٧هـ كمادة مستقلة تدرس في جميع مراحل التعليم العام بداية من الصف الرابع الابتدائي إلى الثالث الثانوي (القحطاني، ١٤١٨هـ، ص ٣١).

ولقد جاء في الفقرة الثالثة من التعميم الوزاري رقم ٦١١ ما نصه «يسند تدريس مادة التربية الوطنية إلى المدرسين السعوديين الذين تبدو عليهم إمارات الاستعداد والحماسة والقدرة على القيام بهذه المسؤولية ويبدون فهمًا واضحًا لها».



وقد أوردت خطة مادة التربية الوطنية الأسباب الموجبة لتدريسها، وحددتها في ثلاثة أسباب رئيسة تدعو إلى إيجاد وتدريس مادة التربية الوطنية في مراحل التعليم العام، وهذه الأسباب تمثلت في كون وجود هذه المادة ضرورة وطنية واجتماعية ودولية، وعند مقارنة ما تضمنته هذه الأسباب الثلاثة مع ما تقدم عرضه من دوافع مهمة للتربية الوطنية يمكن التوصل إلى الاستنتاجات التالية:

- إن تحديد الأسباب الثلاثة سالفة الذكر يعدُّ من الركائز التي يقوم عليها مبدأ المواطنة.
- فالسبب الأول يوحي بحس الانتماء والهوية.
- والسبب الثاني يوحي بحس المعرفة وتنمية القدرات والقيم والاتجاهات والمشاركة في خدمة المجتمع ومعرفة الحقوق والواجبات.
- أما السبب الثالث فيوحي بحس طبيعة إعداد المواطن وفق الظروف والمتغيرات العالمية.

ولإبراز دور وأهمية التربية الوطنية في إعداد المواطن الصالح، فإن الأسس الثلاثة التي كانت من أسباب تدريس التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية يمكن تفسيرها في ظل الخصائص التي يتوجب تحقيقها للطالب في التربية الوطنية:

- ضرورة تزويد الطالب بالمعارف والقيم والاتجاهات التي تنمي عنده معنى الانتماء والهوية الإسلامية التي تجعله فخورًا بها كمواطن مسلم وعربي وسعودي في نفس الوقت (ضرورة وطنية).
- ضرورة اكتساب الطالب المعرفة والمعلومات اللازمة التي تمكنه من الاستفادة منها في خدمة دينه ووطنه وشؤونه الخاصة (ضرورة وطنية).
- ضرورة تزويد الطالب بالقدرات والمهارات اللازمة حتى يتمكن من القيام بدوره تجاه

القضايا والمشكلات التي تواجه مجتمعه ووطنه وأداء الدور المطلوب منه (ضرورة اجتماعية).

- ضرورة اكتساب الطالب المهارات الاجتماعية التي تساعده في كيفية التعامل مع الآخرين، المساهمة والاهتمام بشؤون الآخرين، بناء الشخصية الإسلامية المتكاملة، احترام شعور الآخرين ووجهات نظرهم (ضرورة اجتماعية).

- ضرورة المشاركة في الظروف المحيطة بالطالب من بيته إلى مدرسته ثم مجتمعه، وهذا بدوره يقوده إلى القدرة على مواجهة الأحداث التي يقابلها أو يقابلها مجتمعه (ضرورة اجتماعية).

- ضرورة معرفة الأنظمة الحكومية (السياسية) التي يعيش في ظلها الطالب، وكذلك الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية (ضرورة اجتماعية).

- ضرورة إعداد الطالب وفق الظروف العالمية المتغيرة سياسيًا واجتماعيًا واقتصاديًا حتى يدرك دوره وموقفه تجاه هذه المتغيرات العالمية ومساندة مجتمعه في ظل هذه الظروف والمتغيرات (ضرورة دولية أو عالمية).

التصور المقترح لتربية المواطنة في المملكة العربية السعودية

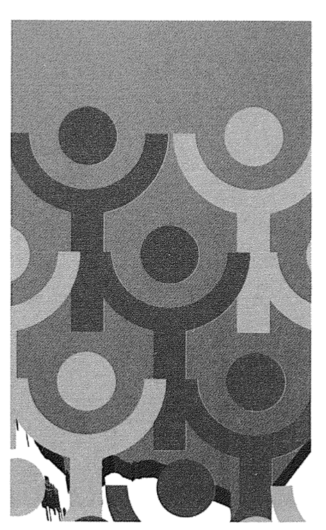
إن التربية الوطنية مهمة جدًا لإعداد المواطن (الطالب) وفق فلسفة المجتمع التي يقوم عليها، ومجتمعنا في المملكة العربية السعودية مجتمع قائم على الأصول الثابتة من كتاب الله وسنة رسوله - صلى الله عليه وسلم - ويحتاج ذلك المواطن إلى تنويره بالمعرفة والقيم والمهارات التي تساعده في أداء دوره تجاه مجتمعه وعلاقة ذلك المجتمع بالمجتمعات الأخرى وتأثيره وتأثره بها، ولكن الأهم من ذلك هل تستطيع مادة التربية الوطنية تحقيق كامل الأسباب الموجبة للتربية الوطنية كمفهوم عام يشمل حياة المواطن وسلوكه؟ بالطبع ليس من الممكن أن تقوم مادة التربية الوطنية وحدها بهذا الدور الكبير في إعداد المواطن بكل مقومات المواطنة الجيدة، ولكن ما دور سياسة التعليم وأهدافها والمنهج ككل وجوانب المدرسة الأخرى في التربية الوطنية بالإضافة إلى دور مؤسسات المجتمع الأخرى؟

السياسة التعليمية:

لقد أكدت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية إعداد المواطن الصالح. ولإعداد هذا المواطن يجب أن يتوافر فيه شرطان: الأول أن يكون عضوًا عاملاً مؤديًا لواجبه متمسكًا بحقوقه في المجتمع. والثاني أن يكون مدركًا لواجباته وحقوقه، عارفًا بالأثر الاجتماعي الذي يترتب على حسن القيام بها.

وفيما يلى ماتضمنته أهداف سياسة التعليم لإعداد المواطن الصالح:

- فهم وقبول المسؤولية كمواطن.
- فهم الهيكل التنظيمي للدولة على المستوى المحلي والإقليمي.
- فهم دور الأفراد في عمليات اتخاذ القرارات السياسية.





- فهم مبادئ حقوق الأفراد وتنمية القدرة على الاختيار مع مراعاة قواعد ومبادئ القوانين التي تحكم المجتمع.
- تقدير القانون واحترامه والالتزام به.
- معرفة قضايا الأمة المعاصرة وتنميه مهارات التميز بين البدائل المختلفة بخصوص هذه القضايا.
- معرفة التحديات التي تواجه المجتمع،ووضع الحلول المناسبة لها،وتنمية القدرة على التمييز بين البدائل المختلفة واختيار أفضل تلك البدائل.
- فهم أهمية اعتماد المجتمعات بعضها على بعض، وأهمية العلاقات فيما بينها.
- فهم وسائل المشاركة في اتخاذ القرار السياسي على المستويات المختلفة في المدرسة أو المنطقة، أو الدولة، وإكساب الطلبة المهارات اللازمة لذلك.

الأهداف المتعلقة بالمواطنة في مراحل التعليم العام:

- إعداد مواطنين صالحين متمسكين بعقيدتهم الإسلامية الصحيحة.
- تنمية روح الولاء للكيان السعودي عند الطلاب وتعريفهم بكفاح الرواد من الأئمة والملوك من آل سعود وما بذلوه من جهود لتوحيد البلاد وإعلان شأنها.
- غرس حب الوطن في نفوس الناشئة والشباب ليزدادوا اعتزازًا به مع العمل من أجل تقدمه وإعلاء شأنه والذود عن حياضه.
- تعريف الناشئة والشباب أن بلادهم المملكة العربية السعودية مهد العروبة والإسلام وأرض البطولات والجهاد.
- تدريب رجال الغد على كيفية التصدي لمشكلات مجتمعهم ليتعرفوا من ناحية على طبيعة هذه المشكلات، وليألفوا من ناحية أخرى أساليب البحث العلمي في معالجة القضايا الاجتماعية.
- غرس حب العمل أيًا كان نوعه - ما لم يكن منافيًا للدين - في نفوس الناشئة والشباب ليس لأهميته في نهضة الأمم ورفاهية أبنائها فحسب بل لأنه مطلوب شرعًا وسبيل إلى مرضاة الله عز وجل.
- تعريف الناشئة والشباب بمؤسسات بلدهم وتنظيماته الحضارية، وأن هذه لم تأت محض مصادفة، بل ثمرة عمل دؤوب وكفاح مرير وأنها في لبابها مرآة صادقة لشخصية الأمة وأخلاقها.
- غرس حب النظام واحترام القانون في نفوس الناشئة والشباب لكون التقيد بهاتين الفضيلتين من مظاهر التمدن والرقي.
- تنشئة الطلاب على العادات الصحيحة وقواعد الأمان والسلامة العامة وحب الرياضة والألعاب البدنية المناسبة.
- تنمية اتجاهات الأخوة والتفاهم والتعاون التي يجب أن تسود المواطنين والناس أجمعين.
- تأصيل بر الوالدين في نفوس الناشئة واحترام الأقارب، والمحافظة على كيان الأسرة بوصفها النواة الأساسية في بناء المجتمع السليم.
-غرس روح المبادرة للأعمال الخيرية والتطوعية التي تسهم في تأصيل معنى المواطنة الصالحة.

هذا ولايمكن أن تتحقق هذه الأهداف إلا بوجود تعاون وثيق بين الأسرة والمدرسة والمجتمع ويتطلب ذلك التنسيق التكامل مع المؤسسات الأخرى ذات الصلة التربوية التي يتعرض لها المواطن كوسائل الإعلام والصحف والمجلات ووسائل الترفيه كالأندية والمسارح وشرائط الفيديو والإنترنت والتفاعل مع الآخرين.

فالبيئة والمجتمع اليوم معلم أساسي يزاحم المدرسة، وقد يتفوق على كل جهودها. وبالتالي فإن أي تعلم أو خبرة يحصل عليها الطالب من المدرسة لا يمكن أن تحقق أهدافها ما لم يكن هناك تفاعل وتعاون وتنسيق بين البيت والمدرسة والمجتمع بهدف تعزيز وتأكيد الخبرات المكتسبة. ■

من ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (الباحة ـ ٢٦/١/٢٨/١٤٢٦هـ)

إعداد:**د. فهد إبراهيم الحبيب**
أستاذ سياسة التعليم- الإدارة التربوية
جامعة الملك سعود

المراجع

أولاً – المراجع العربية:

١- أبو علام، رجاء، تنمية الوعي لمفهوم السلام والتسامح لدى الأطفال، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكتاب السنوي العاشر، ١٩٩٥م.

٢- أبوالفتوح، رضوان، التربية الوطنية (طبيعتها، فلسفتها، أهدافها، برامجها) المؤتمر الثقافي العربي الرابع، القاهرة، جامعة الدول العربية، ١٩٦٠م.

٣- إسماعيل، علي سعيد، التعليم على أبواب القرن الحادي والعشرين، القاهرة، دار عالم الكتاب، ط١، ١٩٩٨م.

٤- أيوب، عيسوي. أي تربية وأي مواطنة، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، ع ٢٥، إبريل ١٩٩٨م.

٥ – بور، كلارك، التربية من أجل الديمقراطية: كيف يمكن تحقيقها؟ مكتب التربية الدولي، القاهرة، مستقبليات، ع ٢، يونية ١٩٩٩م.

٦- التربية للمواطنة، ترجمة السيد عيسوي أيوب، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، ع ٢٤، يناير ١٩٩٨م.

٧- حجازي، أمنة، الوطنية المصرية في العصر الحديث، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط١، ٢٠٠٠م.

٨ – الحقيل، سليمان عبدالرحمن، الوطنية ومتطلباتها في ضوء تعاليم الإسلام، الرياض، مطابع الشريف، ط١، ١٩٩٠م

٩- ساتو، تيرو، التربية من أجل التفاهم الدولي في مدارس اليابان، ترجمة حمدي النحاس، اليونسكو، مجلة مستقبل التربية، ع ٢، ١٩٧٩م.

١٠ – السليمان، سليمان سعد، اتجاهات بعض المربين نحو الدراسات الاجتماعية في مدينة الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع٣٨، ١٩٩١م.

١١ – السيف، محمد بن إبراهيم، المدخل إلى دراسة المجتمع السعودي، ١٤١٨هـ.

١٢ – الشيخ، محمد خلف، المواطنة الصالحة، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط١، ١٤٢٠هـ.

١٣- صائغ، عبدالرحمن أحمد، التربية للمواطنة وتحديات العولمة في الوطن العربي، ورقة عمل مقدمة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٤٢٢هـ.

١٤ – عبدالبديع، أحمد عباس، المقومات السياسية للنهضة اليابانية المعاصرة، مركز الدراسات السياسية والاستراتيجية بالأهرام، مجلة السياسة الدولية، ع ٧٣، يوليو ١٩٨٣م.

١٥ – عبدالتواب، عبدالله عبدالتواب، دور كليات التربية في تأصيل الولاء الوطني، القاهرة، مجلة دراسات تربوية، ١٩٩٣م.

١٦ – عبود، عبدالغني وأخرون، التربية المقارنة «منهج وتطبيق»، القاهرة، دار الفكر العربي، ١٩٩٧م.

١٧ – العريان، جعفر يعقوب، التجربة الأمريكية في تطوير المواد الاجتماعية، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، ع ٤، مارس ١٩٩٠م.

١٨ – عزيز، مجدي، المنهج التربوي والوعي السياسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٩٨م.

١٩ – علي، سعيد إسماعيل، رؤية سياسية للتعليم، القاهرة، دار عالم الكتاب، ط١، ١٩٩٩م.

٢٠- فيراس، روبير، نحو أشكال جديدة من المواطنة، ترجمة بهجت عبده، مكتب التربية الدولي، القاهرة،



مستقبليات، ع ٢، يونيه ١٩٩٨م.
٢١ - القحطاني، سالم علي، التربية الوطنية «مفهومها، أهدافها، تدريسها»، مكتب التربية العربي لدول الخليج، رسالة الخليج العربي، ع ٦٦، ١٩٩٨م.
٢٢- المجادي، فتوح، المواطنة والتربية البيئية، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، ع ٣١، أكتوبر ١٩٩٩م.
٢٣ - مرسي، محمد منير، التربية المقارنة بين الأصول النظرية والتجارب العالمية، القاهرة، دار عالم الكتب، ١٩٩٨م.
٢٤ - المشاط، عبدالمنعم، التربية والسياسة، الكويت، دار سعاد الصباح، ط١، ١٩٩٢م.
٢٥ - الموسوعة العربية العالمية، الرياض، مؤسسة أعمال الموسوعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٦م.
٢٦ - هلال، فتحي، وآخرون، تنمية المواطنة لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، ٢٠٠٠م.
٢٧ - هندي، صالح وآخرون، أسس التربية، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط١، ١٩٨٩م.
٢٨ - هويدي، فهمي. المواطنة في الإسلام. مقال منشور بجريدة الشرق الأوسط، العدد ٥٩٠٢، الأربعاء ١٩٩٥/١/٢٥م.
٢٩- هوك، جلين، اليابان أتضع سياسة تعليمية للسلام أم لا؟، ترجمة درية الكرار، اليونسكو، مجلة مستقبل التربية، ع ٢، ١٩٧٩م.
٣٠ - وزارة المعارف، وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الرياض، مطابع البيان، ط ٤، ١٤١٦هـ.
٣١ - يحيى، حسن عايل، مفاهيم التربية الوطنية الواردة في كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية والتربية الوطنية في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، دراسة مقدمة للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ١٤٢٠هـ.
٣٢ - Evans Karen، تشكيل مستقبليات التعلم من أجل الكفاية والمواطنة، ترجمة خميس بن حميدة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٠٠م.

ثانيًا - المراجع الأجنبية:

1 - Chapin. J. and Messick. R.. (1989). Elementary Social Studies : A Practical Guide. New York : Longman Inc.
2 - Engle. S. and Ochoa. A.. (1988). Education for Democratic Citizenship : Decision Making in the Sopcial Studies. New York : Tecachers College Press.
3 - Entwistle. H.. (1994). "Cultural Literacy and Citizenship". The International Journal of Social Education 9. 1. PP. 55-56. Martorella. (1991). P. 38.
4 - Gelle. B. and Metzger. D.. (1996). "Beyond Socialization and Multiculturalism : Rethinking the Task of Citizenship in a Pluralistic Society". Social Education. 60. 3. pp. 147-151.
5 - (http//www.vob.org/Arabic).
6 - (http://www.vob.org/Arabic/lessons/lessons 38.htm)
7 - (http://www.ecwregypt.org/Arabic/pup/2002).
8-(www.albyan.com)

التربية الوطنية في مدارس المملكة العربية السعودية :

دراسة تحليلية مقارنة
في ضوء التوجهات التربوية الحديثة

ما مدى توافق منهج التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية مع التوجهات التربوية الحديثة؟

للإجابة عن هذا السؤال سيتم عرض محتويات مقررات التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في كل من بريطانيا والمملكة العربية السعودية، ثم التعليق على هذه المحتويات، وبتأمل محتويات مقررات التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في كل من بريطانيا والمملكة العربية السعودية نجد:

الصف الأول في المقرر البريطاني:

الفصل الأول يبين الفكرة الأساسية في المواطنة، وهي العيش ضمن مجتمع، ويتخذ المدرسة مثالاً لذلك. ويعرض الفصل حقوق وواجبات الشباب.

في الفصل الثاني يستعرض الكتاب الجرائم والتوعية الأمنية، ويبين كيف يمكن للطالب أن يساهم في منع حدوث الظلم، ويستخدم في ذلك عددًا من دراسات الحالة لأفراد تعرضوا للسجن أو للقتل وهم أبرياء، كما يتعرض الفصل لبعض قواعد السلامة.

الفصل الثالث يشرح كيف توضع القوانين وكيف تعدل في المملكة المتحدة، ويستعرض هذا الأمر من خلال دراسة عدد من القوانين المتعلقة بالتعامل مع الحيوان، ويبين اختلاف وجهات النظر حيال هذه القضايا.

يتعرض الفصل الرابع للإعلام ويناقش كيف أن له أثرًا كبيرًا على حياتنا، ويبين كيف أن الإعلام قد يكون متحيزًا، وقد يؤثر في رؤيتنا للأحداث، وكيف أثر في الحياة الأسرية.

الفصل الخامس يساعد الطالب على التفكير فيمن يتخذ القرارات نيابة عنه، وكيف يختارهم. كما يبين كيف يمكن للطالب المشاركة في صنع القرار على مستوى المدرسة والمجتمع، وكيف يمكن صنع قرار جماعي.

الفصل السادس عبارة عن مشروع تنمية مرافق المدرسة، حيث يطبق الطلاب كثيرًا من القيم والمهارات التي قدمها لهم المقرر في فصوله السابقة. ففي هذا الفصل يقترح على الطلاب أن يعدوا مشروعًا للاستفادة من مرافق المدرسة ومبانيها بشكل أكثر فاعلية، ويزودون ببعض الآليات التي تساعدهم على ذلك، مثل: تطبيق استبيانات مبسطة لمعرفة احتياجات العاملين في المدرسة وأفراد المجتمع، والقيام بملاحظة كيفية استخدام مرافق المدرسة وساحاتها وملاعبها، وتحليل هذه المعلومات والخروج باقتراحات وقرارات تساعد على الاستفادة القصوى لجميع من له علاقة بالمدرسة.

المقرر السعودي:

الفصل الدراسي الأول ثلاث وحدات، تضمنت الوحدة الأولى ٦ دروس عن المملكة العربية السعودية، وذلك على النحو التالي:

وطني أرض المقدسات ومنطلق الرسالة، وطني تاريخ مجيد، وطني وطن التوحيد، وطني والملك الموحد، وطني والملك فهد بن عبدالعزيز خادم الحرمين الشريفين، وطني بين الماضي والحاضر.

الوحدة الثانية تضمنت دروسًا عن خصائص المجتمع السعودي بعنوان: وطني: خصائصه وسماته (٤ دروس).

وتضمنت الوحدة الثالثة درسين عن طاعة ولاة الأمر، وهما: تعريف ولاة الأمر، وطاعة الوالدين.

الفصل الدراسي الثاني خمس وحدات دراسية. تضمنت الوحدة الأولى دروسًا عن مفهوم النظام وبعض أنواعه، وفوائد الالتزام بالنظام. وتضمنت الوحدة الثانية دروسًا عن الأمن والسلامة على النحو الآتي:

الأمن: مفهومه وفوائده، الجهات المسؤولة عن الأمن الداخلي في وطننا.

السلامة: مفهومها ووسائلها، كيفية استخدام طفاية الحريق.

وتضمنت الوحدة الثالثة دروسًا عن العادات الصحية، والعادات غير الصحية، والوقاية خير من العلاج.

الوحدة الرابعة تضمنت درسين عن البيئة: مفهومها والمخاطر التي تهددها، ودور

الطالب في المحافظة على البيئة.

وتضمنت الوحدة الأخيرة درسين عن تقنيات الاتصالات، وهما: أنواع تقنيات الاتصال الحديثة، والاستخدام الأمثل لتقنيات الاتصال.

الصف الثاني في المقرر البريطاني:

الفصل الأول: المجتمع المحلي والديمقراطية، وفيه يتعرف الطالب على أنماط الخدمات التي تقدمها الحكومة المحلية، وكيف يمكن للناس المشاركة في القضايا المحلية، وكيف تحصل الأجهزة الحكومية المحلية على التمويل، وكيف يصرف المال في المجتمع المحلي.

الفصل الثاني: الترفيه والرياضة في المجتمع المحلي، وفيه يتم تعريف الترفيه والرياضة، كما يتم توضيح مصادر تمويل مرافق الترفيه والرياضة، وكيف تقرر مجالس المجتمعات المحلية أولوياتها عند صرف الأموال. كما يتم بيان أهمية التخطيط وما الموضوعات التي يوجدها، كما يتم بيان أهمية سن القوانين المنظمة للرياضة والترفيه، وبيان أهمية وجود مسؤولين عن التنظيم. ويشرح الفصل أيضًا أهمية اشتراك الجميع في تحديد مرافق الترفيه والرياضة المرغوبة.

الفصل الثالث: وفيه يشرح مفهوم حقوق الإنسان، ويعرف الطالب ما الحقوق الأساسية المكفولة لكل إنسان، كما يبين كيفية نشوء مفهوم حقوق الإنسان في بريطانيا والعالم. ويشرح الفصل حقوق اللاجئين، كما يوضح حقوق الأطفال وحقوق ومسؤوليات الطالب في المدرسة، وصور انتهاك هذه الحقوق. ويبين الفصل نتائج تجاهل حقوق الإنسان.

الفصل الرابع: الجريمة والعقاب، حيث يبين الفصل دور الشرطة في العصر الحديث، ما الجريمة، ومن المجرم، وما آثار الجريمة، أسباب الجريمة، ما حقوق المعتقل (المقبوض عليه). الفرق بين محكمة الكبار ومحكمة الأحداث.

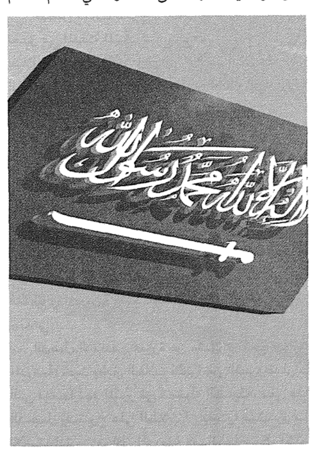
الفصل الخامس: المواطنة والتأريخ: الانتخاب. يشرح الفصل الموضوعات التالية: كيف يقرر الناس في المجتمع، لماذا كان يمنع أناس من التصويت في بريطانيا في السابق، لماذا يحجم بعض الناس عن الانتخاب، لماذا لا يستطيع بعض الناس التصويت، أهمية أخذ دور فاعل في الدول الديموقراطية.

الفصل السادس: الديمقراطية والتأريخ: السلام العالمي.

تطرق الفصل إلى الصراع والسلام في العالم، وكيف يقدم هذان المفهومان في وسائل الإعلام. اشتمل الفصل على الموضوعات التالية: كيف تغطي وسائل الإعلام النزاع بين الناس والدول، أهمية فهم التأريخ لفهم أوضاع النزاع، كيف يمكن حل النزاعات وما الصعوبات التي قد تنشأ في ذلك، كيف تؤثر الصراعات الوطنية والدولية في العالم.

المقرر السعودي:

الصف الثاني المتوسط (٧) وحدات دراسية مقسمة على فصلين دراسيين. ففي الوحدة الأولى من الفصل الدراسي الأول ثلاثة دروس عن الأسرة شملت حقوق الوالدين، وحقوق الأبناء على الوالدين، وصلة الرحم. وتضمنت الوحدة الثانية دروسًا عن مؤسسات الدولة وتنظيماتها على النحو الآتي: نظام الحكم



ومجلس الوزراء، نظام مجلس الشورى، نظام المناطق، الخدمات التي تقدمها الوزارات والمصالح الحكومية. وتضمنت الوحدة الثالثة دروسًا عن حقوق الأفراد وواجباتهم، وواجبات المواطن تجاه وطنه. والوحدة الرابعة تضمنت دروسًا عن الحوار، مفهومه وضوابطه وآدابه، ونماذج تطبيقية من الحوار.

الفصل الدراسي الثاني تضمنت الوحدة الأولى منه دروسًا عن القيم والعادت الإيجابية على النحو الآتي: زاد الطالب المسلم، القيم والعادات الإيجابية في المجتمع، التكافل والترابط الاجتماعي، عادت يجب الحذر منها، العلاقات مع الآخرين، أثر الصلاة والزكاة في تهذيب السلوك. وتضمنت الوحدة الثانية دروسًا عن المحافظة على الملكيات العامة والخاصة، وجهود الدولة في تجهيز المرافق. أما الوحدة الثالثة والأخيرة فتضمنت دروسًا عن الاستهلاك الرشيد، ومشاريع محطات التحلية، والاستهلاك الأمثل للماء والكهرباء.

الصف الثالث في المقرر البريطاني:

الفصل الأول: الحكومة والانتخابات. ويتحدث الفصل عن الموضوعات التالية:

النظام الديموقراطي البريطاني، طرق اتخاذ القرارات وأنظمة التصويت، كيف تنظم الأحزاب السياسية حملات الانتخابات، تنظيم الحكومة الوطنية والحكومة المحلية، كيف تستحصل الحكومة الأموال وكيف تصرفها.

الفصل الثاني: بريطانيا: مجتمع متنوع Di-verse society.

تطرق الفصل إلى الموضوعات التالية:

هوياتنا والهويات الوطنية والدينية والثقافية والعرقية المختلفة، من الجيد احترام وتقدير المجتمعات المتنوعة، اعتماد المجتمعات في العالم بعضها على بعض.

الفصل الثالث: موضوعات عالمية، إذ يوضح الموضوعات التالية: كيف أن الأحداث في بلد واحد تؤثر علينا، كيف يؤثر مستقبل البيئة على كل فرد فينا، كيف يمكن للمجموعات والأفراد أن يحدثوا تأثيرًا إيجابيًا.

الفصل الرابع: ما هو النزاع conflict، وقد اشتمل على الموضوعات التالية: أنواع النزاع ومستوياته، حل النزاع، نظرة الأديان للنزاع وحل النزاع.

> مقررات المواطنة في منهج المملكة المتحدة تركز على المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن التلاميذ من أن يصبحوا قادرين على القيام بأدوارهم في المجتمع، سواء على المستوى المحلي أو الوطني أو الدولي، حيث تساعدهم دراسة تلك المقررات على أن يصبحوا مواطنين ذوي معرفة وتدبر وشعور بالمسؤولية، وتزودهم بالوعي الكافي بواجباتهم وحقوقهم

الفصل الخامس: روابط مدرسية school links، ويهدف هذا الفصل إلى تمكين الطالب من التأمل في حياته ومدرسته ومجتمعه وبلده، عن طريق بناء روابط (علاقات) مع طلاب ومدارس في العالم. ويناقش الطلاب كيف يصفون مدارسهم ومجتمعاتهم للآخرين، وكيف يختارون المدارس التي يقيمون معها الروابط وما المعلومات التي يحتاجون إليها.

الفصل السادس: مراجعة الأدلة، وفيه يتم تقويم أداء الطلاب في مقررات التربية الوطنية الثلاثة.

المقرر السعودي:

تضمن الفصل الدراسي الأول من الصف الثالث أربع وحدات مقسمة على النحو الآتي:

الوحدة الأولى: مكانة المملكة العربية السعودية في العالم الإسلامي، وتتضمن دروسًا عن جهود المملكة في خدمة الحجيج، وفي مناصرة قضايا المسلمين، ومناصرة الأقليات الإسلامية في العالم الإسلامي، وإسهامات المملكة في إغاثة البلدان المنكوبة.

وتضمنت الوحدة الثانية دروسًا عن الدفاع

عن البلاد، وهي: مقومات الوطنية في ضوء تعاليم الإسلام، الدفاع عن الوطن ومكتسباته، وتقدير دور القوات المسلحة في حماية الوطن.

تضمنت الوحدة الثالثة دروسًا عن المعالم الأثرية والسياحية في المملكة، وهي: المعالم الأثرية والسياحية في المملكة، المعالم السياحية، المحافظة على المناطق السياحية.

وتضمنت الوحدة الرابعة دروسًا عن الإنتاج الوطني، ومساهمة الطالب في دعم المنتجات الوطنية.

الفصل الدراسي الثاني، ثلاث وحدات دراسية، تضمنت الوحدة الأولى منها دروسًا عن أهمية الوقت واستثماره، وهي: أهمية الوقت واحترام النظام، ومهارات تنظيم الوقت، واستثمار وقت الفراغ.

وتضمنت الوحدة الثانية دروسًا عن العمل، وهي: أهمية العمل، ضرورة إتقان العمل، دور العمل المنتج في خدمة المجتمع، تشجيع العمل اليدوي والمهني، معاهد التعليم الفني في المملكة.

الوحدة الثالثة والأخيرة تضمنت دروسًا عن الأعمال التطوعية والخيرية، وذلك على النحو الآتي: فضل العمل التطوعي في الإسلام، وأمثلة للمؤسسات الاجتماعية والخيرية والتطوعية في المملكة، ودور المؤسسات الاجتماعية والخيرية، والإسهام في دعمها.

بتأمل محتويات مقرر التربية الوطنية في المنهج البريطاني المشار إليها:

أولاً: أن هناك ثلاثة مستويات للتربية الوطنية:

* المستوى المحلي، ويهتم بالمدرسة والمجتمع المحيط بها.

* المستوى الوطني، ويهتم بممارسة المواطنة داخل الوطن.

* المستوى العالمي، ويهتم بممارسة سلوك المواطنة فيما يتعلق بالأمور العالمية، مثل: التعايش بين الشعوب، والقضايا المشتركة كحماية البيئة.

ثانيًا: تركز المقررات على المواطنة بوصفها سلوكًا، ولا يكاد يوجد تركيز على البعد الوطني، الذي يعنى بشكل مباشر بتنمية روح الولاء الوجداني للوطن. فكل موضوعات المقررات تعرف الطالب بمسؤولياته بوصفه مواطنًا، وكيف يشارك في صنع القرار وكيف يكون له أثر فيما يحدث، وذلك في جميع المستويات الثلاثة الآنفة الذكر. فمفهوم المسؤولية والمشاركة في اتخاذ القرار والمشاركة في التأثير على مجريات الأحداث محاور رئيسة في مقررات التربية الوطنية.

وبالرغم من عدم وجود موضوعات مباشرة تدعو إلى تنمية الحس الوطني، أو التربية الوطنية (الولاء الوجداني للوطن) فإنه يمكن أن يقال إن تنمية الوطنية تتم بطريق غير مباشر من خلال إشعار الطالب أنه مؤثر بشكل أو بآخر في اتخاذ القرار وأنه شريك تأثيرًا وتأثرًا في كل ما يتم حوله، ومن خلال تعريفه بالفوائد التي تقدمها له الأنظمة التي تقوم عليها الدولة والقيم التي تؤسس لتلك الأنظمة.

ويتفق الباحثان مع ما ذكره (الصغير ١٤٢٤) من أن مقررات المواطنة في منهج المملكة المتحدة تركز على المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن التلاميذ من أن يصبحوا قادرين على القيام بأدوارهم في المجتمع، سواء على المستوى المحلي أو الوطني أو الدولي، حيث تساعدهم دراسة تلك المقررات على أن يصبحوا مواطنين ذوي معرفة وتدبر وشعور بالمسؤولية، وتزودهم بالوعي الكافي بواجباتهم وحقوقهم.

كما تسعى تلك المقررات إلى الرقي بمستويات التنمية الأخلاقية والاجتماعية والثقافية للتلاميذ، مما يعطيهم ثقة أكبر بأنفسهم، ويجعلهم أكثر شعورًا بالمسؤولية سواء داخل الفصل أو خارجه أو بعد التخرج. وتشجع تلك المقررات التلاميذ على أن يصبحوا قادرين على مد يد المساعدة للآخرين بشكل

تعكس عناوين الوحدات والدروس في المقررات السعودية غلبة الجانب الإنشائي فيها . وكأنها تصلح لموضوعات في مقرر المطالعة أكثر من كونها موضوعات في التربية الوطنية



نافع سواء داخل المدرسة أو الحي أو المجتمع المحلي أو العالم الأوسع، كما أنها تقدم لهم معرفة وفهمًا للنظم الاقتصادية والقيم الديمقراطية، كما تشجعهم على احترام الاختلافات القومية والدينية والعرقية، وتنمي قدرتهم على مدارسة القضايا الخلافية والمشاركة الفعالة والحوار حولها.

وبتأمل محتويات مقررات التربية الوطنية في المنهج السعودي في المرحلة المتوسطة يمكن ملاحظة الآتي:

أولاً: ركزت محتويات المقررات على المستوى الوطني، الذي يهتم بممارسة المواطنة داخل الوطن، ودور الطالب تجاه وطنه ومجتمعه، في حين خلت المقررات تقريبًا من أي دروس تدور حول المستوى العالمي، أو القضايا العالمية المشتركة، فيما عدا ثلاثة دروس تحدثت عن دور المملكة في مناصرة قضايا المسلمين، ومناصرة الأقليات الإسلامية في العالم الإسلامي، وإسهامات المملكة في إغاثة البلدان المنكوبة. وفي حين تطرقت المقررات إلى مجتمع الأسرة والأقارب، خلت المقررات تقريبًا من أي دروس تتحدث عن المجتمع المدرسي الذي يهتم بالمدرسة والمجتمع المحيط بها.

ثانيًا: تناولت محتويات المقررات دروسًا تعكس هوية المملكة العربية السعودية الدينية والثقافية، مثل الحديث عن خصائص المجتمع السعودي، والحديث عن القيم والعادات الإيجابية.

ثالثًا: يلاحظ تشتت الموضوعات وضعف ترابطها في الفصل الدراسي الواحد، فضلاً عن ضعف ترابطها في الكتاب الواحد أو بين الكتب الثلاثة (المدى والتتابع)، ومحتويات الصف الثالث المتوسط خير شاهد على ذلك. مثال آخر على ضعف الترابط بين الموضوعات، يتضح في عرض موضوع «احترام النظام»، (الصف الأول المتوسط، الفصل الثاني ص٤٠)، حيث لم يكن هناك ربط واضح بين هذا الموضوع والأساس الذي يقوم عليه والذي يجب أن يتفرع منه (بناء على النموذج الذي سيطرحه الباحثان) وهو موضوع «طاعة ولاة الأمر» الذي ورد في نهاية الفصل الأول من الكتاب نفسه (ص ٣٦). فاتباع النظام هو في حقيقته الأسلوب العصري لطاعة ولاة الأمر، فالنظام هو ما أمر به ولي الأمر وارتضته الجماعة.

رابعًا: كما يمكن ملاحظة سرد الموضوعات التي يغلب عليها جانب الوطنية في فصل دراسي واحد (كما في الفصل الأول من الصف الأول)، وسرد موضوعات أخرى يغلب عليها جانب المواطنة في فصل دراسي آخر (كما في الفصل الثاني من الصف الأول)، وهذا الفصل بين المفهومين لا يساعد المتعلم على التفاعل مع محتوى الدروس، كما لا يساعده على تنمية الجوانب الوجدانية المتعلقة بحب الوطن والاعتزاز بالانتماء إليه، ثم ترجمة هذا الحب والولاء على أرض الواقع.

خامسًا: تعكس عناوين الوحدات والدروس

في المقررات السعودية غلبة الجانب الإنشائي فيها، وكأنها تصلح لموضوعات في مقرر المطالعة أكثر من كونها موضوعات في التربية الوطنية.

سادسًا: يمكن ملاحظة وجود موضوعات لا علاقة لها مباشرة بالتربية الوطنية، أو أنها لم توظف بشكل جيد لتحقيق أهداف التربية الوطنية، مثل موضوع «تقنيات الاتصال» وموضوع «العادات الصحية» الواردة في الفصل الثاني للصف الأول المتوسط.

ما النموذج المقترح لمنهج التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ظل التوجهات التربوية الحديثة؟

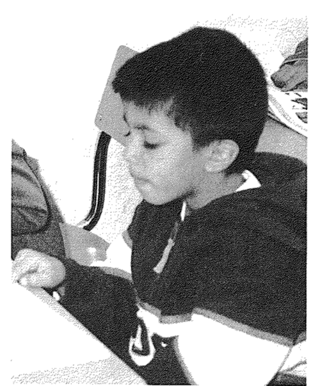
إن المتتبع للكتابات عن التربية الوطنية يلمس تداخلاً بين مفهوم الوطنية بمعنى الشعور بالانتماء والاعتزاز بالوطن، وبين مفهوم المواطنة بمعنى السلوك الذي يفرضه كون الفرد عضوًا في مجتمع ووطن ما. فكثيرًا ما يكون الكلام عامًا عن الأمرين بحيث يمكن أن يطلق أحدهما على من يتصف بالآخر. بينما في الواقع قد يوجد من لديه سلوك مواطنة كامل وليس لديه وطنية ألبتة، وقد يوجد من لديه وطنية بشكل جيد لكن سلوك المواطنة لديه ليس بجيد.

من هذا المنطلق فإن الباحثين يقترحان أن يقوم منهج التربية الوطنية على بعدين رئيسين هما:

بعد المواطنة (السلوك)، وبعد الوطنية (الوجدان).

ويقترح الباحثان في هذا النموذج سلوك سبيل متوسط بين البعدين، بحيث تكون النتيجة تعزيز سلوك المواطنة مع رفع مستوى الوطنية.

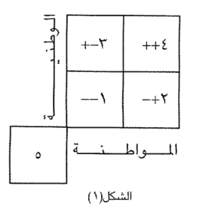
وهذا المنهج في معالجة موضوع التربية الوطنية يهدف إلى إيجاد طالب لا يكتفي بادعاء الوطنية فقط، وإنما يمارس سلوك المواطنة الذي يؤكد وجود الوطنية وينميها في الوقت نفسه. فالعلاقة بين المواطنة والوطنية علاقة تأثر وتأثير، فالوطنية الحقة يفترض أن تثمر مواطنة صحيحة، والمواطنة الصحيحة



يفترض أن تنمي الوطنية.

وبناء على هذا التفريق بين الوطنية والمواطنة يمكن تصور حدوث الحالات التالية:الشكل(١)

فالمواطنة هي البعد الأفقي، والوطنية (الانتماء الوطني) هي البعد العمودي. ففي المربع الأول نلاحظ أنه لا يوجد انتماء وطني كما أنه لا يوجد سلوك مواطنة إيجابي، فالفرد في هذا المربع تقل لديه المواطنة والوطنية، فهو سلبي في مواطنته وغير منتم في وطنيته. وفي المربع الثاني يرتفع مستوى سلوك المواطنة، إلا أن الانتماء للوطن منخفض، ومثال هذا المقيم الملتزم بسلوك المواطنة، فهو ربما يشعر بانتمائه للوطن إلا أنه يتقيد بأنظمته ويؤدي ما عليه من حقوق. المربع الثالث يرتفع فيه مستوى الوطنية إلا أن سلوك المواطنة منخفض، فالفرد يشعر بانتمائه للوطن ويعتز



الشكل(١)

بذلك، لكنه يقصر في أداء ما عليه من حقوق تجاهه. وفي المربع الرابع يرتفع مستوى الوطنية (الانتماء للوطن) كما يرتفع أيضًا مستوى المواطنة، حيث نجد الفرد في هذا المربع معتزًا بوطنه منتميًا إليه متمسكًا بالسلوك السوي للمواطنة، بحيث يعرف واجباته وحقوقه، يلتزمها ويحث الآخرين على الالتزام بها. وهذا ما يجب أن يسعى منهج التربية الوطنية إلى تحقيقه.

أما المربع الخامس من الشكل السابق فهو المربع الشاذ، الذي يتصف الأفراد فيه ليس بنقص الانتماء للوطن فحسب، بل بما هو أكثر سلبية، وهو بغض وكره ذلك الوطن، كما أنهم في بعد المواطنة لا يكتفون بعدم ممارسة السلوك الصحيح للمواطنة، بل يسلكون سبلاً تخريبية تنقض سلوك المواطنة والسلوك المدني بعامة، ومثال ذلك الخوارج المفسدون في الأرض والإرهابيون الضلاّل، فهم يبغضون الجماعة التي هي لحمة الوطن ويخرجون عليها وعلى ولي الأمر، كما أنهم يسعون في الأرض فسادًا، ويهدمون ما يعتز الوطن به من مكتسبات وإنجازات.

بناء على ما سبق، يقترح الباحثان أن يركز منهج التربية الوطنية على الموضوعات التي تزيد من المساحة التي يمثلها المربع الرابع الذي يرتفع فيه مستوى الوطنية ومستوى المواطنة، وفي المقابل يجب أن يركز المنهج على حماية الطلاب وتحذيرهم من فقد الوطنية والمواطنة.

من جهة أخرى، يقوم النموذج المشار إليه على رؤية شرعية تنطلق من نصوص نبوية. فمفهوم التربية الوطنية كما يراه هذا النموذج يقوم على أصلين عظيمين من أصول الإسلام، وردَ تأكيدهما بشكل صريح في نصوص شرعية كثيرة، وهما عمادان لقيام أي نظام سياسي. وهذان الأصلان هما:

* الجماعة وهي اجتماع الناس على السنة تحت راية إمام واحد.

* السمع والطاعة.

فالجماعة تضمن قيام الوطن ووحدته وتماسكه والانتماء إليه والدفاع عنه. و«السمع والطاعة» يدعم ذلك بامتثال النظام، والخضوع لما اتفق عليه السواد الأعظم في تلك الجماعة من قيم وقوانين وأخلاق، كما يمنع السمع والطاعة الخروج على جماعة المسلمين وأئمتهم.

■ قد يوجد من لديه سلوك مواطنة كامل وليس لديه وطنية البتة . وقد يوجد من لديه وطنية بشكل جيد لكن سلوك المواطنة لديه ليس بجيد ■

وفي ضوء ما سبق، فإن موضوعات التربية الوطنية يجب أن تشمل بعدين رئيسين:

البعد الأول: التربية للوطنية

البعد الثاني: التربية للمواطنة

ويشمل البعد الأول (التربية للوطنية) مجالين:

المجال الأول: الانتماء للوطن والاعتزاز به وبمنجزاته (الجانب الحسي).

ويشمل هذا المجال تعريف الطلاب بالأنظمة والقوانين التي يقوم عليها الوطن: النظام السياسي والاجتماعي والاقتصادي، وتعريفهم بالمنجزات التي تمت في هذا المجال.

المجال الثاني: الاعتزاز بمنظومة القيم والأخلاق التي يقوم عليها الوطن (الجانب الفكري).

ويشمل تعريف الطلاب بالمكونات الأساسية للمنظومة القيمية التي يقوم عليها المجتمع، مثل اتخاذ الإسلام شريعة ومنهجًا، واحترام حقوق الإنسان، والمساواة ، والعدل، والمسؤولية المشتركة، والاجتماع.

البعد الثاني: التربية للمواطنة

يشتمل البعد الثاني وهو التربية للمواطنة على تعريف الطلاب، بوصفهم مواطنين، إلى فئتين من السلوك: الحقوق والواجبات، وتزويدهم بالمهارات اللازمة لفهم ذلك السلوك والقيام به على خير وجه. وتشمل حقوق المواطن (ويدخل في هذا الطالب المقيم) كل ما يكفله له النظام من حقوق سواء من الدولة أو من جهات أخرى من المجتمع ويدخل في ذلك حقوقه في مدرسته وجامعته ودائرته أو

مؤسسته التي يعمل فيها، ومصنعه الذي يشتغل فيه. كما يتم تعريفه بحقوق غيره من فئات المجتمع بدءًا من ولاة الأمر والعلماء ومرورًا بالفقراء وذوي الاحتياجات الخاصة وكبار السن والوافدين وغير المسلمين، وغير ذلك ممن لهم حقوق ينتظرون من الآخرين أداءها. ويتطلب ذلك ـ بالطبع ـ تزويد الطلاب بالمهارات اللازمة لأن يفهموا حقوق الآخرين ويؤدوا لكل فئة حقوقها على خير وجه. وهذا ـ لاشك ـ ما يساعد على إيجاد مجتمع متسامح ومتواد وآمن.

أما واجبات المواطن التي يجب أن يفهمها كل طالب ويؤديها على وجهها الأفضل، فتشمل أمورًا منها:

ـ تحمل المسؤولية المشتركة، بحيث يشعر الطالب بأن تلاحم هذا المجتمع وصلاحه ونموه مسؤولية كل فرد فيه.

ـ المشاركة في صنع القرار بالطرق المدنية التي تقرها أنظمة الدولة، ليشعر أن رأيه مسموع، وأن قدراته مستفاد منها.

ـ المشاركة في إصلاح المجتمع بالطرق التي تقرها الجماعة، وذلك لحفظه من الانزلاق في سبل الإصلاح غير المشروعة. ويلزم من هذا تبصيره بطرق الحوار ووسائل إبداء الرأي والتأثير في اتخاذ القرارات التي تمس المجتمع، وتعويده التعامل مع وجهات النظر المخالفة وسبل حل الخلافات في الرأي أو في المصالح.

ـ المشاركة في تطبيق النظام، بحيث يُرشد الطالب إلى أهمية القيام بسلوك المواطنة، وأهمية المسؤولية الفردية، وضرورة أن يبدأ بنفسه قبل الآخرين. كما يتم تزويد الطالب بالأساليب التي يمكن أن يتخذها عند رؤيته لمن يخالف النظام، بحيث يشعر الطالب أن أي مخالفة للنظام في أي مكان ولو كانت صغيرة هي خروج على الجماعة ولو بشكل يسير، وأن هذا الخروج قد يهدد النظام على المدى البعيد حال التساهل به.

ـ المشاركة في ردع من يخرج على النظام (الأمر بالمعروف والنهي عن المنكر) بالطرق التي تقرها الدولة، بحيث يزود الطالب ويدرب على أساليب تناسبه، وتلائم البيئة المدرسية، وتساعد على تنفيره من مخالفة سلوك المواطنة. وبالتأكيد، فإن هذا النموذج المقترح لمنهج التربية الوطنية يركز على ضرورة عرض المعلومات والأفكار حول الوطنية والمواطنة بأسلوب تفاعلي مشوق، يحفز الطلاب على التفكير والتأمل في القضايا المطروحة، ويدعوهم إلى الحوار البنّاء لمناقشة آرائهم وتصوراتهم حول مجتمعهم، ويحثهم على القراءات الإثرائية التي تزيد من معارفهم، ويربطهم باستمرار بمصادر المعرفة المختلفة.

أهم التوصيات

في ختام هذه الدراسة يقترح الباحثان على المسؤولين في وزارة التربية والتعليم، والمهتمين بتطوير المناهج بعامة، ومناهج التربية الوطنية بخاصة، ما يلي:

* الاستفادة من الأفكار الواردة في النموذج المقترح في هذه الدراسة لتطوير منهج التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية.

* إعادة النظر في طريقة وأسلوب تأليف مقررات التربية الوطنية في المرحلة المتوسطة لتصبح أكثر اعتمادًا على جوانب التشويق والإثارة العلمية واستخدام الوسائل المعينة، وجعل الدروس حية وتفاعلية قدر المستطاع.

* ضرورة ربط الطلاب في أثناء دراستهم لموضوعات التربية الوطنية بما يدور في العالم من قضايا ومشكلات تؤثر فيهم شخصيًا أو في أوطانهم، بشكل مباشر أو غير مباشر.

* إجراء مزيد من الدراسات والبحوث المقارنة بين مناهج التربية الوطنية في المملكة العربية السعودية ومناهج التربية الوطنية في بلدان أخرى متقدمة، على غرار هذه الدراسة.

من ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي
(الباحة ـ ٢٦-١٤٢٦/١/٢٨هـ)

إعداد: د. صالح بن عبدالعزيز النصار
كلية التربية ـ جامعة الملك سعود
د. راشد بن حسين العبد الكريم
وزارة التربية والتعليم

اتساق وتلاقي الفكر الوطني السعودي

حرصت الدولة السعودية خلال مسيرتها التاريخية على تعبئة المواطن السعودي تعبئة موجّهة نحو الولاء لأركان وأجهزة الدولة الناشئة، وفي تقديري أن هذه التعبئة لا تزال تعبئة تقليدية إذ اقتصرت على مظاهر بسيطة وبشكل أخص في مجال التربية الوطنية. ذلك المجال الذي يقتصر على تعليم الطلاب والتلاميذ قيم الولاء للدولة. وسواء اقتصر هذا المجال على التعليم المدرسي أو امتد إلى الشارع السعودي عبر وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، فإن هذه التعبئة تحتاج إلى جهود ومشروعات متعددة لاستيعاب ومواجهة الآثار السلبية للتعددية الثقافية في المجتمع السعودي. إذ ما زالت القبلية والإقليمية لها نفوذ سلبي في الحياة اليومية، ولاتزال المنظومة الفكرية للأفراد تعيش في حدود ضيقة. ومثل هذه الظواهر الاجتماعية السلبية تجعل من الصعب حدوث اتساق أو تلاق بين الرؤى والاتجاهات والثقافات خصوصًا مع المتغيرات العصرية المتسارعة. ومن أجل ذلك نطرح السؤال التالي:

كيف يمكننا تحقيق أعلى قدر من الاتساق الفكري بين أعضاء المجتمع السعودي في الوقت الحالي؟

إن الإجابة عن هذا السؤال تجعلنا نتحدث عن الشروط الاجتماعية اللازمة للاتساق في الفكر الوطني السعودي. وقبل تبيان هذه الشروط أرى بداية أن «الاتساق في الفكر الوطني السعودي» يتطلب توفر عاملين مهمين وهما:

* سلامة المقصد في التوجه الجماعي الوطني نحو الاتساق = التلاقي .

لأنه ما لم يكن هناك دافع عميق وصادق لتجسيد هذا المعنى فكل جهد مهما كان مصدره لن يكون له معنى. ولذلك يجب اطراح كل المقررات السابقة في سبيل تدعيم هذا المعنى.

* الوعي الجمعي/الكلي بالتهديدات الخارجية والداخلية للذاتية الوطنية.

وسلامة القصد في الحقيقة لا تكفي مالم يكن هناك وعي لطبيعة المرحلة التي يعيشها المجتمع من حيث المتغيرات وما يترتب عليها من احتياجات.

ومن المؤكد أن توافر هذين العاملين في البيئة أو الوسط الوطني السعودي سيجعلان من السهل والميسور تحقيق الدرجة المعقولة أو المطلوبة من الاتساق ومن ثم الانطلاق في الفكر الوطني السعودي. والاتساق المطلوب لا يعني إلغاء الذات وتذويب المبادرات ولكنه يؤكد تغييب الفروقات والانتماءات حينما يكون الحديث عن وحدة الوطن وسلامة أراضيه ومنجزاته ومسلماته وأي مصلحة عليا للوطن.

وهنا نرى أن الشروط الاجتماعية لتحقيق الاتفاق في الفكر الوطني السعودي تتمثل في الآتي:

الشرط الأول:

ربط المشكلات والاحتياجات الفردية بالسياق الاجتماعي العام أو بالبناء الاجتماعي:

ومن المؤكد أن هذا الشرط يساعد على إيجاد التآلف الوطني بين الفرد ومؤسسات المجتمع. وفي تصوري أن مؤسسات الدولة قامت ومازالت تقوم بمجهودات وطنية في هذا الاتجاه، منها على سبيل المثال: مشروعات القرض الحسن التي تهدف إلى مساعدة الشباب على العمل والكسب ومشروعات بناء المساكن لبعض الفئات والشرائح الاجتماعية الفقيرة وذات الدخل المحدود. والمشروعات الخاصة بمساعدة الشباب على الزواج والدراسة. ومن ذلك أيضًا الحملات الوطنية لطالبي العمل ومساعدتهم.

الشرط الثاني:

تأصيل وتأسيس مبدأ الحوار والمناقشة الفكرية بين الفئات والجماعات المختلفة في المجتمع من خلال قنوات متعددة، والهدف الوطني لمثل هذا الطرح في المقام الأول



تذويب التناقضات وأسباب العزلة الفكرية والنفسية بين الناس. فمن المهم جدًا أن يتحاور أعضاء المجتمع ويتناقشون بهدف الترابط العضوي والفكري والتكيف الوطني مع ظروف المجتمع وتحديات الداخل والخارج. وكما يقول الاجتماعيون لا يمكن للدولة في عصر المتغيرات أن تقوم بكل شيء. ومن ثم فقيام مؤسسات اجتماعية تعنى ببث ثقافة الحوار وتنمية الفكر والتلاقي الثقافي يعد مهمة وطنية تحتاج إلى وعي بها، ومن ثم ممارستها في مؤسسات المجتمع المختلفة رسمية وغير رسمية.

ولعل جهد الدولة في إقامة مركز للحوار الوطني هو خطوة في المسار الصحيح ووسيلة مهمة في بث وتنمية ثقافة الحوار والتلاقي بين أفراد المجتمع السعودي وأطيافه. ولكن هذه الوسيلة تحتاج إلى تفعيل أكبر وأكثر لتكون ممارسة عملية في كل مدينة وفي كل مدرسة. كما أن نظام الانتخابات البلدية يعد شكلاً مهمًا في مشاركة الإنسان السعودي لممارساته الوطنية. وهذا المسار المدني في مأسسة العمل الاجتماعي يعمق من تنامي حس الوطنية وبالتالي تنمية معنى المواطنة في المجتمع.

الشرط الثالث:

مواجهة ظواهر التعصب والتشدد وغير ذلك من الظواهر السلبية التي تعوق حركة الاتساق في الفكر الوطني السعودي:

ذلك أن المرحلة التاريخية الحالية تتطلب بل تفرض علينا نحن أبناء الوطن الواحد قدرًا كبيرًا من المرونة الفكرية التي تؤدي إلى الشعور بالمسؤولية الوطنية سواء من جانب الفرد العادي أو من جانب المثقف السعودي. ولعل مما يحد من التوجهات المغالية في اليمين أو اليسار العمل على نشر الفكر الوسطي وتهيئة البيئة الاجتماعية والتعليمية والإعلامية له. وتيسر كل الوسائل والسبل لنشره، مع الحرص على الحد من كل قناة شخصية أو إعلامية تخدش أو تخرق فكر الاعتدال والوسطية.

المستخلص العلمي والعملي:

وإلى هنا نستخلص عددًا من التوصيات العلمية والعملية التي يمكن أن تؤدي دورًا فاعلاً في تعزيز الوطنية وتنميتها.. نجملها في عدد من الأفكار العلمية والتوصيات العملية.

المستخلص العلمي:

أولاً: إن عدم القدرة على إعطاء معنى «للانتماء» وعدم وجود إطار قيم ينتظم من خلاله المجتمع يفرز حالة من التشتت والتفلت المرضي. ولذلك ففقدان القواعد المشتركة لعيش حياة مشتركة تنتج مجتمعًا محليًا تائهًا تتآكل فيه الثقة وتزاد فيه فيروسات أهواء الفردية والاستبدادية والانعزالية... وذلك ما يقوض معنى «المواطنة» الحقة.. بل إن النتيجة المتوقعة كما يراها قراء الاجتماع الإنساني لهذا الواقع المتردي هي انشغال الناس وخصوصًا شبابهم بالسعي اليائس بحثًا عن معنى للانتماء تنتهي بهم – أحيانًا – للخضوع إلى أشكال من العصبيات والتطرفات الموغلة في الغرابة. وإلى ذلك كله فإن لغة المواجهة يجب ألا تغيب عن حساب المسؤولين وذوي المبادئ بأن الغفلة عن حمل هموم الناس تفرز تناقضات سلوكية واجتماعية وتفرز – مثلها بالضبط – المطالبة بتقديس الحرية الذاتية غير المتزنة، وبين هذا وذاك تضيع «لغة المصلحة الوطنية».

ثانيًا: إننا ونحن نعيش هذه المرحلة التاريخية تحديدًا نحتاج إلى وعي بقيمنا وذواتنا وما يدور حولنا لأن ذلك كله ينعكس على فكرنا ودورنا ومستقبلنا المبني- شرطًا- على اتساق داخلي أكبر على مختلف المستويات لكي نعمل جميعًا وفق أهدافنا وأولوياتنا، وبالتالي يمكن أن نتعالى معًا على التحديات خارجية كانت أو داخلية. ولن يكون ذلك متاحًا إلا بالشعور بالساحة المشتركة لمكونات المجتمع كله.

والمعنى هنا أن نتأكد أن ما نقوم به على مستويات مسؤولياتنا يتسق ويخدم المعاني والأدوار التي نتطلع إليها معًا وعلى رأسها تحميل المسؤولية أهلها (جانب الأمانة) وتهيئة البيئة العلمية/العملية(جانب الأداء).

ثالثًا: نود القول إن أي جهد من مجتمعنا

على أي مستوى كان إذا لم يعط من الصلاحيات والإمكانيات ويهيأ له من القدرات ما يمكنه من أداء دوره وبتميز فإن ذلك/وفي ذلك، مدخل لغيرنا علينا بأننا قوم لا نحسن القيادة ولا الريادة وبالتالي فغيرنا أحق بها منا!. ونحن بهذا نجني على وطنيتنا بأيدينا!..ولذلك «يجب أن نستوعب القيم والأهداف التي تربطنا فيما بيننا وتجعلنا مختلفين عن غيرنا... وعلينا أن نتجاوز الوهم بأننا «يجب» أن نسير على الطريقة «الأوروبية» فكلٌ له أولوياته وحساباته وكلٌ له خصوصياته. كما يجب أن نتجاوز حياة التقليدية في التفكير والأداء والإنتاج.

رابعًا: إن أخطر ما يمكن أن يواجه أنظمتنا التربوية، الاستجابة- اضطرارًا أو اختيارًا- لطروحات الناقدين/الناقمين أو حتى التقليديين.. فالحركة العالمية تحدث فجوة كبيرة بين قطاعات المجتمع،حيث تنمو وتتطور القطاعات المتصلة بالصناعة والمال والاتصال، بينما تظل القطاعات الأخرى كالتربية والتعليم والصحة وغيرها مما تتبنى الدولة إدارته عديمة أو بطيئة السير للحاق بالقطاعات التي تدار من خلال الشركات الكبيرة، وهنا تتضح الفجوة بين القطاعات المدارة محليًا وعالميًا. وهذا الواقع المتباطئ والمتكاسل يجعل من قيمنا التربوية وأساليبنا التعليمية موضع تساؤل ونقد مما يعيق تبنيها من قبل أجيال المجتمع. وكنتيجة لتباطؤ وتكاسل قيمنا التربوية ينشأ هناك صراع وخلط بين متطلبات «الوطنية» واحتياجات «العالمية» فتضيع أو تضيَّع الأولى من أجل اللحاق بالأخرى.

خامسًا: إن من إشكاليات الحركة العالمية المعاصرة أنها يمكن أن تبعثر أو تغيّب الهوية والشخصية الوطنية المحلية، وتعيد تشكيلها من جديد في إطار شخصية ليس لها انتماءات وطنية وثقافية وبالتالي انصهارها في ثقافة الغالب التي يديرها ويريدها «اللاعبون الجدد» في الساحة العالمية. وإذا ما أردنا حماية خصوصياتنا الثقافية فأولى بنا - كما تذكر (فهمية شرف الدين) - «أن نتحصن في إمكانيات اقتصادية موجودة لدينا، أو مواقف سياسية ضرورية لنا، تسمح بتجذير هوية ثقافية معبرة عن طموحاتنا».

ومما يجدر تأكيده هنا «أن التأثير ومداه لا يعتمد في الأصل على قوة المؤثر بقدر ما يعتمد على استعداد المتأثر».

سادسًا: العصر الذي نعيشه يؤكد أهمية تبني برامج ومراكز ومواد ومشروعات عملية وعلمية وفكرية تنمي في حس الناشئة معنى الوطنية والمشاركة الشعبية والشخصية الحضارية الفاعلة التي ينتمي إليها.

سابعًا: إن تقليل المظاهر والظواهر المشتركة بين الناس يعني أن هناك دفعًا محمومًا لهم نحو الوحدانية المنعزلة. ولذا قد يجني المجتمع بمختلف مؤسساته السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية على نبض حياته.. حينما يغفل تكوين قنوات نابضة بالتكاتف والتضامن الاجتماعي بين أفراده، لأن عدم وجود بيئة مشتركة يتداول الناس فيها ما يعمق معنى الجماعية بينهم يعني قصرهم ودفعهم إلى الفردية والانعزالية وهو ما يعكر صفو معنى المواطنة والوطنية.

ومن هنا فدفع الجميع للإحساس بالضمير المشترك القائم على القيم المتبادلة في العدل والمشاركة وتكافؤ الفرص.. كل ذلك يعمق من دفع ودفق الدم إلى مكونات المجتمع بأسره لتنبض بالحياة. ومن هنا كان على الرجال والنساء ذوي المبادئ أن يتحركوا في كل جانب وعلى كل صعيد لبث الروح الجماعية وبناء الهم الاجتماعي لدى/بين الناس، واستعادة الاستقامة المفقودة في عطاء وأدوار الأنظمة والمؤسسات التربوية والنظامية والخدمية لتؤدي دورها بنزاهة وبروح وطنية حضارية لا «مصلحة ضيقة فردية».

وأن تكون مواطنًا يعني أن تكون مرتبطًا اجتماعيًا بتراثك وتاريخك وثقافتك ووطنك.

وإشعار الآخرين بالمواطنة واستشعارها يحدده كما قال لنكولن «أنه لا يجوز لأي شخص أن يطمح في أن يكون أكثر من مواطن، وألا يرضى لأي شخص أن يكون أقل من ذلك بأي أسلوب كان». ومجتمع غني بالمواطنة يعني أنه قوي في تضامنه يتعهد فيه الناس برعاية مؤسساتهم وقيمهم وأخلاقهم التي يقوم بها مجتمعهم. وتلك هي الوطنية /المواطنة الحقة.

من ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (الباحة ـ ٢٦ـ ٢٨/١/١٤٢٦هـ)

إعداد: د.خالد بن عبد العزيز الشريدة
عميد خدمة المجتمع - جامعة القصيم



توظيف التقنية في الارتقاء بالمواطنة

توسّع استخدام التقنيات الحديثة والقديمة في كثير من المجالات، وقد أفادت في جميع التطبيقات ونواحي الحياة المختلفة، وساعدت على توصيل المعلومات وسهّلت العديد من الخدمات، وقلّت كلفة استعمالها عما كانت عليه، وما أحوجنا نحن مع متغيرات هذا العصر وتنوع ووفرة وسائل التقنية إلى أن نستفيد منها ونسخّرها لترسيخ مبادئ وقيم إيجابية لدينا ومن أغلاها تلك التي تقوم على أساسها الوطنية والمواطنة.

وتواجه المملكة العربية السعودية في الآونة الأخيرة تحديات قوية فرضتها ظروف الانفتاح الثقافي والفضائي والعولمة والإرهاب. ولعلنا نجد لزامًا علينا نحن التربويين إعادة النظر في طرق تربيتنا للنشء وتوجيهه حتى لا يتخبّط فيذهل ثم ينهار أمام هذا الزخم الفضائي والتيارات المغرضة التي قد تجده فريسة سهلة لتلقيه من هنا وهناك وتضعف وطنيته وتعمل على إلغاء هويته، وحتى لا تزداد الهوة بيننا وبينه فيبعد عنا ويتلقفه غيرنا ليتخبط بعد ذلك حائرًا.

فالمعضلة الأساسية التي تقف خلفها الجهود المكثفة والتحديات الكبيرة هي تربية المواطن ليكون لبنة صالحة من لبنات المجتمع، عارفًا حدود مسؤولياته نحو وطنه، ملمًا بجميع سبل تنميته.

إن جيل العصر الرقمي والإلكتروني وعصر الفضاء والتقنية والحاسبات لهو جدير أن يخاطب بالعلم ويحاكى بالتقنية، وأفضل أسلوب لجذبه هو استخدام الوسائل التي يفضلها ويحبها في قالب جديد لنتمكّن من توصيل ما نريد بأسلوب يقبله ولا يرفضه، فلتكن أساليبنا متماشية مع اهتماماته و بما يتاح لنا من تقنيات حديثة وقديمة ولنوظفها لنصل به إلى المواطن الصالح الذي ننشده.

لذلك كله هدفت هذه الدراسة إلى تقديم عدة مشاريع تتضمن عددًا من النماذج والأفكار باستخدام بعض التقنيات المتوفرة للارتقاء بالمواطنة وذلك بما يناسب طلاب وطالبات جميع المراحل بدءًا من الابتدائية ثم المتوسطة فالثانوية فالجامعية. وقد تم عرض محتوى هذه النماذج والأنشطة التي ستمارس من خلالها والأهداف التي ستحققها في ثنايا الدراسة.

من ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي
(الباحة - ٢٦- ١٤٢٦/١/٢٨هـ)

إعداد: د.سميحة بنت عبد الله عباس القاري
أستاذ مشارك في الرياضيات التطبيقية
وكيلة كلية المعلمات بمكة المكرمة

لاحاجة لإفراد المواطنة بمقررات خاصة

من خلال الدراسة لوحظ احتواء المقررات موضوع الدراسة لمفاهيم وافية عن المواطنة وهذا يعني أنه لا حاجة لإفرادها بمقررات خاصة بها بل يجب اتخاذ جميع التدابير اللازمة لتمكين المعلمات في جميع التخصصات من تنميتها بوضع مفهوم المواطنة نصب أعينهن والعمل على تحقيقه من خلال استخدام استراتيجيات خاصة في التدريس ومنها ما يلي:

* الاهتمام بتنمية المواطنة اهتمامًا خاصًا بدءًا من تدريب الطالبة المعلمة بالجامعات أو كليات التربية فترة التدريب العملي على التدريس و حتى تمارسه كمهنة.
* تزويد المقررات الدراسية بأهداف تحقق مضمون المواطنة وتوجيهات وإرشادات خاصة تعين المعلمة على تحقيق تلك الأهداف، وأنشطة وتقويم نهاية كل درس تنفذ داخل الصف وخارجه بحيث تحقق في مجملها تنمية المواطنة لدى المتعلمات.
* تضمين محتوى المقررات الدراسية بما يساعد على تأهيل الطالبات للمشاركة والتفاعل مع القضايا الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المحلية والدولية.
* تشجيع الأنشطة الطلابية المدرسية التي تنمي مختلف المهارات والقيم والاتجاهات الإيجابية لدى الطالبات ومن ضمنها المواطنة.
* تضمين بطاقة الملاحظة التي تستخدم من قبل المشرفات التربويات لتقويم المعلمات بنودًا لملاحظة الطرق التربوية التي تستخدمها المعلمة في تنمية المواطنة عند تدريس مقررات العلوم الدينية والاجتماعيات باعتبارها أكثر المواد التصاقًا بأهداف التربية الوطنية فضلاً عن كونها توجه سلوك الطالبات بالالتزام بالقيم الوطنية.
* عقد دورات تدريبية للمشرفات التربويات والمعلمات في أثناء الخدمة يتم خلالها إكسابهن المهارات والاتجاهات اللازمة لتحقيق أهداف المواطنة من خلال التدريس.
* عمل دراسات مشابهة لمقررات دراسية أخرى في مراحل التعليم الثلاث في المملكة العربية السعودية لمعرفة ما تحتويه من معارف ومهارات وقيم واتجاهات تنمي المواطنة وتفعلها من خلال عملية التعليم في المدارس.
* إعداد مقاييس لتقدير نمو الجوانب الوجدانية بما فيها الهوية الوطنية عند الطالبات في المراحل الثلاث.
* تفعيل تعميم معالي وزير التربية والتعليم بشأن تضمين الخطط التشغيلية لإدارات التربية والتعليم (بنين وبنات) هدفًا عامًا يتعلق بموضوع تعزيز الولاء للوطن والإسهام في أمنه واستقراره، وأهدافًا تفصيلية لكل منها برامج محددة تقوم إدارة التربية والتعليم بوضعها بالتعاون مع القطاع المختص في الوزارة.
* تفعيل تعميم سعادة وكيل الوزارة للتطوير التربوي رقم ٣٧٩/ ٧٥ وتاريخ ١١/١٠/١٤٢٥هـ بشأن مشروع: الأدب النبوي سلوك راق ومنهاج حياة (تفعيل لسيرة المصطفى ﷺ في العملية التربوية).

من ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (الباحة - ٢٦-٢٨/١/١٤٢٦هـ)

إعداد: د. فايزة أخضر
مدير عام التقويم الشامل للمدرسة بتعليم البنات



أثر الانفتاح الثقافي في مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي

لعل نظرة متفحصة على ما أسفرت عنه عملية التحليل الإحصائي من نتائج تكشف عن مجموعة من الملاحظات الهامة التي تعكس الواقع النفسي والاجتماعي والفكري والثقافي والسياسي الذي يعيشه الشباب السعودي في الآونة الأخيرة، حيث يشهد المجتمع السعودي مثل غيره من المجتمعات مجموعة من المتغيرات والمستجدات التي تحدث على مسرح الأحداث الإقليمية والدولية، فضلاً عما بدا في المجتمع السعودي من أحداث العنف والتطرف كظاهرة فكرية وسياسية جديدة وغريبة عليه في آن واحد. بالإضافة إلى ذلك هناك توجه نحو زيادة مساحة المشاركة السياسية من خلال الانتخابات التي تقررت، وسلسلة الحوارات الوطنية التي تتعاقب فيها القضايا حسب قائمة الأولويات من المرأة إلى الشباب، وما تسفر عنه نتائج الحوار من مردود فكري وثقافي ذي مغزى سياسي واضح.

ويأتي ذلك كله في سياق متصل مع تفتح غير مسبوق لأبواب الإعلام والاتصال من خلال فضائيات تحمل من الثقافة السياسية أطيافًا وألوانًا، وشبكة المعلومات (الإنترنت) وما تقدمه من آراء وأطروحات ذات علاقة وثيقة بالجغرافية السياسية للمجتمع السعودي. ولا شك أن هذه المتغيرات بالإضافة إلى غيرها تتسم بإيقاع سريع أحدث نوعًا من الاختلال والاضطراب فيما يعتقده الشباب من قيم وما يؤمن به من مفاهيم وقناعات وما يتبناه من اتجاهات، ويظهر ذلك واضحًا من خلال التحليل الإحصائي لنتائج الدراسة حيث أظهرت تناقضًا في بنية الوعي والصورة الذهنية لدى الشباب عن بعض المفردات المرتبطة بالتعددية، والانفتاح على الآخر، والحرية والمشاركة السياسية، والتردد تارة بين الإقبال على الفكر المطروح عبر وسائل الاتصال والإعلام وبين التمسك بالجذور وما وقر في ضمير المجتمع من مفاهيم وقناعات سياسية وثقافية واجتماعية. وإن دل ذلك على شيء فإنما يدل على أن عمليات الانفتاح وضعت الشباب السعودي (عينة الدراسة) على عتبة الأزمة الفكرية في تلمس الخطى المناسبة في ظل هذا الزخم المثير والمشتت من المعلومات والأخبار والأحداث، كما تدل أيضًا على حالة من الصراع الفكري والأيديولوجي بين التيارات الفكرية والعقدية الموجودة في الساحة السعودية سواء ذات البعد الديني الداعي إلى وجوب الحفاظ على الخصوصية والهوية الذاتية أو التيارات ذات المنطلقات الغربية الوافدة الداعية إلى التحررية والانفتاح دونما اعتبار للشروط الدينية والتاريخية والقسمات الحضارية للمجتمع السعودي.

ولما كان جمع من الشباب السعودي يعايش العصر بواقعه ويتأثر به ويستمد أحكامه القيمية ومعاييره السلوكية منه فإن ما يسوده من اضطراب وتناقض في وعيه وتصوره وإدراكه هو محصلة فعلية لهذا الواقع.

ويشير ذلك أيضًا إلى قصور واضح في دور العديد من مؤسسات المجتمع الثقافية والتعليمية في تشكيل ودعم وتنمية الوعي بالصورة التي تقتضيها غايات المجتمع، مستوعبة ما يحدث على أرض الواقع من أحداث وما ينفث من أفكار، ساعية إلى تأكيد استمرارية الاحتفاظ بالجذور وتنمية الإحساس بالهوية والانتماء لدى الشباب السعودي، محاولة في الوقت ذاته فك التناقض والاضطراب الحادث في مجالات الحرية وآليات ضبطها، وآفاق المشاركة السياسية وكيفية القيام بها، موضحة مضامين التعددية وكيفية ممارستها، ومعرفة بالآخر وفن التعامل معه دون الإفراط أو التفريط ■

من ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (الباحة - ٢٦-٢٨/١/١٤٢٦هـ)

إعداد: د. عثمان بن صالح العامر
مدير عام إدارة التربية والتعليم بمنطقة حائل

المواطنة كما يتصورها طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وعلاقة ذلك ببعض المؤسسات الاجتماعية

طبقت الدراسة على طلاب المستوى الثالث في إحدى ثانويات الرياض في القسمين الطبيعي والشرعي. وبلغ عدد أفراد العينة مئة وأربعة طلاب. وأعمار العينة تراوحت من ١٦ إلى ٢٢ سنة، منهم ٩٢,٢٪ تقع أعمارهم بين السابعة عشرة والتاسعة عشرة. ومن هؤلاء الطلاب ٦٧ طالبًا (٦٤,٤٪) يدرسون في القسم الطبيعي و٣٧ (٣٥,٦٪) طالبًا في القسم الشرعي.

أما عن دخل أسرهم فغالبيتهم يقع دخلهم الشهري بين خمسة آلاف ريال وعشرة آلاف ريال ويشكل هؤلاء ٦٧,٤٪ من العينة.

المقاييس

من أجل الإجابة عن أسئلة البحث أعد الباحث استبانة اشتملت على عدد من المقاييس والأسئلة، وهي:

* مقياس حقوق المواطن.
* مقياس واجبات المواطن.
* مقياس عن مدى تناول حقوق المواطن وواجباته في الأسرة والمدرسة والمسجد.
* مجموعة أسئلة عن الحقوق والواجبات والرضا عن القيام بها.

تحليل النتائج وتفسيرها

أظهرت الدراسة أن ٨٠٪ من الطلاب تقريبًا يدركون حقوق المواطنة وواجباتها، فنسبة الذين أجابوا بنعم عن مبدأ الحقوق (٧٦٪)، ونسبة الذين أجابوا بنعم عن مبدأ الواجبات ٧٩,٨٪. وهذه النسبة نجدها تتكرر في عدد من مقاييس الدراسة وأسئلتها، وفي بعضها تنخفض عن الثمانين في المئة وفي بعضها الآخر تتجاوز الثمانين في المئة. فمثلاً في تقدير ما حصل عليه الطلاب من حقوق وواجبات نجد الذين أجابوا أنهم حصلوا على قليل من حقوقهم أو على لاشيء تصل نسبتهم إلى ثلاثين في المئة تقريبًا (٢٩,٨٪) بينما في حدود العشرين في المئة (٢١,١٪) أجابوا عن الموضوع نفسه في الواجبات. وهذا الاختلاف في تقدير ما تحقق من الحقوق والواجبات يمكن أن يفسر بأن هذا هو الواقع فعلاً، ويمكن أن يعزى إلى بعض أخطاء الإدراك أو العزو، فالشخص يكون أكثر إدراكًا لأخطاء الآخرين وأقل إدراكًا لأخطاء نفسه.

وبالإضافة إلى التباين في تقدير ما تحقق من الحقوق أظهرت الدراسة تباينًا آخر في مستوى الرضا عما تحقق من الحقوق والواجبات. فأفراد العينة أظهروا مستوى مرتفعًا من الرضا عن أدائهم في الواجبات (٨٩,٨٪)، بينما نسبة رضاهم عن تحصيل الحقوق (٥٥,٣٪) فقط.

وفي الوعي التفصيلي بالحقوق والواجبات نلاحظ أن نسبة عالية من الطلاب كانت أقل وعيًا بالحق السياسي المتمثل في حق الانتخاب:(لا أو لا أدري ٤٤,٢٪) والترشح للانتخابات (لا أو لا أدري ٤٦,١٪)، يلي ذلك حرية التعبير و إبداء الرأي (لا أو لا أدري ٢٣,١٪) ثم إنشاء الجمعيات الخيرية(لا أو لا أدري ٢١,١٪) والمشاركة فيها (لا أو لا أدري ٢٠,٢٪). وينبغي أن يلاحظ أن توزيع هذه الاستبانة كان في وقت التوعية بالانتخابات البلدية وكان المتوقع أن يكون الطلاب أكثر وعيًا بها. وضعف قبولها لعله يمكن أن يعزى إلى ضعف الوعي المسبق بالحقوق السياسية والمشاركة المدنية، أو لعله بسبب شيوع مفاهيم ثقافية في المجتمع تقلل من ذلك.

وفيما يتعلق بالواجبات ظهر أن قبول المواطن بالقضايا العامة أقل من قبوله لغيرها، فالاهتمام بالمشكلات التي تواجه الوطن والوعي بها أجاب عنها ربع الطلاب بلا أو لا أدري(٢٥٪)، يلي ذلك المساهمة

في معالجة ما يواجه الوطن من مشكلات (٢٢.١٪). وهذا متفق مع ما ورد في مقياس الحقوق. فالعناية بالشأن العام ومعالجة مشكلاته له علاقة بالعمل السياسي والمشاركة في الجمعيات الخيرية وإنشائها. ويلي هذين العنصرين محاورة من يختلف معه الطالب في الرأي، وأجاب عنه ٢٠,٢٪ من الطلاب بـ«لا أو لا أدري». وهذا متفق مع إيمان الطالب بحقه في التعبير وإبداء الرأي، حيث أجاب عنه ٢٣,١ ٪ من الطلاب بـ«لا أو لا أدري».

وربما يبدو جواب الطلاب عن مساعدة المحتاجين متعارضًا مع المشاركة في الجمعيات الخيرية، فالأولى كان نسبة من أجاب بـ (لا أو لا أدري ٧,٧٪)، والثانية كانت النسبة ٢٠,٢٪، ورغم أن الأولى من ضمن الواجبات والثانية من ضمن الحقوق فإن القضيتين كلتيهما من القضايا المجتمعية العامة. ولكن التمييز بينهما ممكن فمساعدة المحتاجين يمكن أن تتم بصورة فردية، أما إنشاء الجمعيات الخيرية فتحتاج إلى تعاون مع الآخرين وفكر متطور يتجاوز الفكر الفردي. وهذا النوع من الثقافة أقرب إلى الحقوق المدنية، ولعل هذا هو سبب التفاوت بينهما في الإجابة. وجواب الطلاب هنا متفق مع ما ذكروا أنه موضوع حديث مع أسرهم، فقد أجابت النسبة نفسها (٢٠,٢٪) بأنهم لا يتحدثون مع أسرهم، في القضايا التي تهم الوطن، بينما أجاب ٤,٨٪ فقط بأنهم لا يتحدثون مع أسرهم عن ضرورة مساعدة الضعفاء والمحتاجين.

من خلال مراجعة أجوبة الطلاب على مقياسي الحقوق والواجبات يلاحظ الباحث أن لدى الطلاب مواطنة عالية ولاسيما في الشعور بالواجب وإدراكه، ويؤيد ذلك أن نسبة الذين يرون أن الدفاع عن الوطن واجب عليهم تجاوزت ٩٠٪، والذين يرون أن عليهم طاعة ولي الأمر بالمعروف تجاوزت نسبتهم ٩٨٪، والذين يرون أن عليهم المحافظة على الممتلكات العامة تجاوزت نسبتهم ٩٦٪، والذين يرون أن عليهم المحافظة على سمعة الوطن تجاوزت نسبتهم ٩٢٪، والذين يرون أنه يجب عليهم الصدق في العمل تجاوزت نسبتهم ٩٥٪. وهذا الوعي بالواجبات له علاقة ارتباطية بما يتعلمه الطالب من أسرته، وما يتعلمه في المدرسة، وما يسمعه من خطيب الجمعة. وهذا يؤكد أن هذه المؤسسات الثلاث تعلم جزءًا من المواطنة وهو واجبات المواطن. أما حقوق المواطن فلم يظهر في الدراسة أن بينها، كما يقيسها مقياس الحقوق، وبين المؤسسات الاجتماعية الثلاث علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية.

التوصيات

* التوسع في دراسة مفهوم المواطنة عند الطلاب دراسة تطبيقية في عدد من المراحل التعليمية ولاسيما المرحلتين الثانوية والجامعية.

* واضح من الدراسة أن الطلاب يدركون جزءًا لا بأس به من الواجب عليهم تجاه وطنهم، ولكن ينقصهم إدراك حقوقهم ولاسيما في المجال الاجتماعي المدني والمجال السياسي. ولهذا يوصي الباحث بالعناية بمفهوم حقوق المواطنة ودراسة العوامل التي ساهمت في ضعف وعي الطلاب به.

* المواطنة ليست قضايا ذهنية مجردة، وما لم يصاحب تعلمها صور عملية من ممارسات المواطنة السليمة يصبح الحديث عنها ناقصًا أو غير ذي جدوى.

* من الممكن أن تكون المدرسة بيئة ناجحة لممارسة المواطنة السليمة فيتدرب الطلاب على مناقشة القضايا التي تهمهم واتخاذ القرارات المناسبة ومعالجة الخلاف في الرأي بينهم والتعامل مع المخالفين وتأسيس الجمعيات والروابط الطلابية وانتخاب من يمثلهم فيها.

* ينبغي إشاعة مفاهيم المواطنة في سائر المقررات ولاسيما أن أساس المواطنة وما تضمنته من حقوق وواجبات هو الشريعة الإسلامية.

* وضع برامج تدريبية لمن يتولون العملية التدريسية عن المواطنة ومناقشة قضاياها بعمق يجعل المشاركين يشعرون بأهميتها وحسن عائدها عليهم في تعاملهم مع أبناء وطنهم. ■

من ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (الباحة ـ ٢٦ ـ ٢٨/١/١٤٢٦هـ)

إعداد:د. عبدالله بن ناصر الصبيح
أستاذ علم النفس المشارك - جامعة الإمام

أساليب تعزيز تربية المواطنة عبر التنسيق والشراكة

* غرس قيم الانتماء والمشاركة والمواطنة والعمل والإنتاج والإنجاز.
* تجذير الانتماء والولاء للوطن وخدمته، والإسهام في تحقيق التنمية الاجتماعية.
* تفعيل الاهتمام بتربية المواطنة بدءًا من مرحلتي الطفولة والشباب في جميع مؤسسات التنشئة الاجتماعية.
* تشجيع الحوار الأسري وتواصل الأجيال.
* تمكين الطلبة والشباب من إدراك أدوارهم كمواطنين يتمتعون بحقوق وطاقات متميزة للتأثير الفاعل في مسار حياتهم ومستقبل مجتمعهم.
* فتح حوار معمق مع الشباب وبين الشباب أنفسهم، وتمكينهم من التعبيرعن رؤيتهم كشركاء.
* تعزيز ثقافة المشاركة والحوار والتسامح والتعايش مع الاختلاف.
* تقبل الشباب والإنصات الفاعل إليهم، والعمل معهم بإيجابية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
* صقل مهارات الشباب في الاتجاه الذي يلبي متطلبات المواطنة والانفتاح على المستقبل.
* تمكين اليافعين من التعبير عن آرائهم وفقًا لقدراتهم ودرجة نضجهم.
* تمكين الطلاب من اختيار ممثليهم في مؤسسات المجتمع المدني بحرية.
* تشجيع تأسيس الجمعيات الشبابية، وتجذير المواطنة داخلها.
* تعزيز المبادرات الطلابية والشبابية الإبداعية التي تقوي الإحساس بالانتماء والتضامن والمسؤولية والقيادة لديهم.
* تفعيل المجالس المدرسية والجامعية التي يشترك فيها الطلاب.
* تطوير مناهج التربية الوطنية لترفع ثقافة النشء الجديد حول الوطن: تاريخه، جغرافيته، مؤسساته، مبادئه الوطنية، أنظمته...إلخ.
* إكساب المتعلم الكفايات الأساسية التالية التي تمكنه من أن:
* يمارس النقد الذاتي، ويشارك في اتخاذ القرار.
* يتحلى بالخلق الرفيع ويستعمل العقل في الحوار ويحترم آراء الآخرين.
* يتمثل القيم العلمية مثل: الأمانة، الموضوعية، وحب الاكتشاف والمثابرة.
* يؤدي واجباته، ويتمسك بحقوقه، ويؤمن بمبادئ العدالة الاجتماعية.
* يتحمل المسؤولية ويمارس الأساليب العقلانية في الحوار.
* يعمل بروح الفريق، ويمارس العمل الجماعي والتطوعي في حياته.
* يؤمن بالوحدة الوطنية باعتبارها ضرورة حتمية للتقدم.
* ينتمي لوطنه المملكة العربية السعودية، وأمته العربية والإسلامية.
* يهتم بمشكلات وطنه، ويحمي إنجازاته، ويحافظ على استقراره.
* يقدر المصلحة العامة، ويقدمها على مصلحته الخاصة، ويضحي من أجل الصالح العام.
* يؤمن بالتعددية في إطار الوحدة الوطنية، ويستثمرها في مصلحة الوطن.
* تنويع أساليب تعليم التربية الوطنية لتشمل: برامج تدريبية، وورش للعصف الذهني والتوعية، وزيارات ميدانية.
* تنويع برامج النشاط الطلابي لتشمل برامج تربوية واجتماعية وثقافية وبيئية وإرشادية وكشفية وسياحية.
* بناء شبكة شراكات فاعلة بين مختلف المؤسسات الوطنية المعنية.
* تعريف الطلبة والشباب بأحدث المستجدات في وطنهم وتعزيز ثقافتهم بها.
* تمكين الطلبة من مهارات الحياة المعاصرة كالاتصال والتفاوض والحوار وحل المشكلات.
* استثمار المنابر التربوية والإعلامية والدينية في تعزيز قيم المواطنة الصالحة وممارساتها.
* تأهيل المعلمين باتجاه تربية المواطنة والعمل على تطوير قدراتهم في ذلك عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل المتخصصة.
* إعداد برامج مدرسية وجامعية مرافقة للمنهج، من أجل تعميق المفاهيم المرتبطة بتربية المواطنة ونشرها.
*توجيه نشاطات الأندية الرياضية والثقافية لخدمة مفاهيم المشاركة والاندماج والوحدة الوطنية والتنمية.

من ورقة عمل مقدمة للقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي (الباحة - ٢٦- ١٤٢٦/١/٢٨هـ)

إعداد: أ. د. محمد بن معجب الحامد
أستاذ التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود



المتحدث الرئيس للقاء د .علي فخرو

نحن وطنيون..
لكن لسنا مواطنين!

كان ضيف اللقاء هذا العام هو معالي الدكتور علي فخرو، وزير التربية البحريني سابقًا، الكاتب والمفكر المعروف.

وقد تحدث د.فخرو في حفل الافتتاح بوصفه المتحدث الرئيس عن إعداد المعلم إعدادًا ينسجم مع متطلبات عصر العولمة التي نعيشها حاليًا. وقد عقد د.فخرو مقارنة بين إعداد الأنبياء والرسل صلوات الله وسلامه عليهم، إعدادًا روحيًا وعقليًا وجسميًا لحمل الرسالة المنوطة بهم، مع الإعداد الذي ينبغي أن يلقاه المعلم قبل أن يحمل رسالة التعليم، استذكارًا للقول الشعري الشهير: كاد المعلم أن يكون رسولاً.

وقد ركز د.فخرو على أن تمنح متطلبات الإعداد تلك المجتمع معلمًا قادرًا على النقد والتفكير واستجلاء الحقائق والتعامل بندية مع تعقيدات العصر. ثم أشار إلى أهمية إيجاد نظام للتدريب والتعليم المستمر ليبقى المعلم على صلة وثيقة بمستجدات الحقل التربوي.

وقد ختم د.علي فخرو بالدعوة الملحة إلى «تمهين» التعليم، أي جعل عمل «المعلم» مهنة وليست وظيفة، تمامًا كما هي مهنة الطبيب والمهندس والعسكري، وهو ما يعني مزيدًا من الواجبات على المجتمع والمعلم في سبيل الارتقاء بتخصصية مهنة التعلم، يقابل ذلك مزيد من الحقوق للمعلم بوصفه صاحب مهنة متخصصة مطالب إزاءها بمواصفات ومهام ترتقي بنوعية المخرجات المنتظرة.

في الجلسة العلمية الأولى للقاء - في اليوم التالي - شارك د.علي فخرو بمداخلة على أوراق العمل التي قدمت في الجلسة، وقد أثارت تلك المداخلة كثيرًا من النقاش والمداخلات حولها، وهي المتعلقة بالتفريق بين الوطنية والمواطنة. وأبدى د.فخرو عدم رضاه عن الخلط بين هذين المفهومين في أوراق الباحثين، وهو الأمر الذي سيؤدي بالضرورة إلى الخلط في النتائج المتوقعة لذلك.

وذكر د.فخرو أن الوطنية Patriotism هي مشاعر عاطفية ووجدانية تتكون عند الفرد تجاه الوطن أو الأرض التي يحبها. أما «المواطنة» Citzinship فهي الممارسات والسلوكيات والأفعال التي ينتظر من الفرد أداؤها بصورة منسجمة مع قوانين وأنظمة الوطن.

وعلى ضوء هذين التعريفين فليس بالضرورة أن يكون كل وطني محب لوطنه هو مواطن صالح إيجابي مفيد لوطنه. ولذا فلابد من تحفيز المشاعر الوطنية لتتحول إلى سلوكيات واقعية على أرض الوطن.■

التربية والمواطنة

محمد بن أحمد الرشيد*

أول ما يتبادر إلى ذهني - وأنا أفكر في (المواطنة) - صورة أسرة هانئة هادئة سعيدة متحابة، متعاونة متكاتفة. أفرادها متفاهمون، نشيطون، كل واحد منهم يعرف واجبه ويقوم به ويزيد عليه أحيانًا، ويعرف حقوقه فيطالب بها ويتسامح بها أحيانًا.

وأتساءل: هل تستقيم الحياة في بيت لا يشترك الجميع في حمل مسؤولياته، ولا يتعاونون على تنظيفه، وترتيبه، وصيانته، وحراسته، وتجميله، وتحسينه؟ بل ويحملون لكل زاوية من زواياه معزة خاصة لما ارتبط بها من ذكريات؟!

لا أظنها تستقيم، وكذلك الحال في الوطن، فما لم يكن أبناء المجتمع وبناته أسرة واحدة، يشعرون بالانتماء الصادق إلى وطنهم، ويغارون على أرضه وعرضه، وإنجازاته ومكتسباته، وخيراته وثرواته، ويتعاملون معها كما يتعامل الفرد في الأسرة مع ما يضمه بيته من متاع وأثاث، وكتل، ومقتنيات، ويحرسونها (من الداخل) فلا تكسر أو تتلف، (ومن الخارج) فلا تسرق أو تمتهن - ما لم يكونوا كذلك فإن الحال لن تستقيم في ذلك الوطن، وسيكون عرضة لأمراض داخلية وأخطار خارجية.

هذا حال أي مجتمع مع أي وطن، فكيف إذا كان المجتمع عربيًا مسلمًا، والوطن يتشرف باحتضان أغلى البقاع وأطهرها: المسجدين المشرفين، والمشاعر المقدسة؟

والآن دعونا - أيها القراء الكرام - نلق بعض الأضواء على التربية، ثم على المواطنة، نكتشف فيها عناصرهما الأساسية، والملامح المميزة لكل منهما، لنحاول بعد ذلك أن نتبين العلاقة الواشجة بينهما، وعلى الأصح، نتبين كيف تؤثر التربية في المواطنة: تغرس بذورها، وتتعهدها بالرعاية والسقايا، ليجني المجتمع منها أطيب الثمرات، وكيف تؤثر المواطنة في التربية: بتحديد قيمها وأهدافها التي تسعى إلى تحقيقها.

عناصر التربية

من التأمل في الأصول اللغوية الثلاثة لكلمة تربية، ومن استقراء عدد من التعريفات لكلمة التربية، يمكن أن نقول: إن التربية تتكون من أربعة عناصر:

* المحافظة على فطرة الناشئ ورعايتها.
* تنمية مواهبه واستعدادته كلها.
* توجيه هذه الفطرة والمواهب نحو صلاحها وكمالها اللائق بها.
* التدرج في هذه العمليات كلها.

أسس التربية

وللتربية أسس عديدة أهمها ثلاثة وهي: الأساس الفكري، والأساس الاجتماعي، والأساس النفسي.

*** الأساس الفكري:**

أما الأساس الفكري فتلخصه القاعدة المشهورة: «السلوك فرع عن التصور»، فلكل تصرف أساس

---

* وزير التربية والتعليم السابق.



فكري، والعمل نابع من فكرة، ولكل نظام عملي أساس نظري، ولذا فإنه ما من تربية إلا ولها أساس ترتكز عليه، فالتربية في المنهج الإسلامي أساسها مختلف عن التربية في النظام الرأسمالي، أو الاشتراكي، أو العلماني.

*** الأساس الاجتماعي**

هناك علاقة وثيقة بين التربية والمجتمع، فلا تربية دون مجتمع ولا مجتمع دون تربية، والتربية نفسها وليدة الحياة الاجتماعية، وهي - في الوقت نفسه - أداة بيد الجماعة تحقق أغراضها في البقاء والنماء والتقدم.

وعلى التربية مهمة تحسين أوضاع المجتمع، وإصلاحه، والرقي المستمر به. وتنقيته من الأفكار الخاطئة والأوضاع المنحرفة، فإذا كان المجتمع - مثلاً - ينظر نظرة دونية إلى (عمل) ما، فمن واجب التربية أن تصلح هذا الخطأ عن طريق التوعية، وتكريم المتفوقين في هذا (العمل)، ويمكن أن تعتمد على الأدلة الشرعية كقوله عليه الصلاة والسلام:«ما بعث الله نبيًا إلا رعى الغنم» (رواه البخاري ومسلم)، ولا يخفى ما في هذا من أثر بالغ في إعداد المواطن الصالح.

ومن أكبر المهام التي تضطلع بها التربية إيجاد «التوافق الاجتماعي» بين أفراد المجتمع وشرائحه المختلفة، ودعم هذا التوافق واستمراره على أفضل الوجوه. والتوافق لا يعني بالضرورة (التطابق)، بل يعني أن يتحرك أفراد المجتمع بانسجام ضمن إطار من التفاهم المشترك، والاحترام المتبادل، أي تحقيق مبدأ: الوحدة من خلال التنوع.

*** الأساس النفسي:**

لا بد من معرفة بطبيعة الإنسان بوجه عام، كما لا بد من معرفة بمراحل النمو المختلفة (والذي يهمنا منها - بوجه خاص - في التعليم العام مراحل: الطفولة والمراهقة والشباب المبكر). والمربي الذي أخذ قسطًا طيبًا من علم النفس يستطيع أن يفسر سلوك الطلاب، ويعرف أسباب تصرفاتهم، وإن بدت هذه التصرفات غريبة في أعين الآخرين.

إن معرفة (الهدف) لا تغني عن معرفة (الواقع) الذي منه ننطلق إلى الهدف، وكذلك معرفتنا بـ(المجتمع) لا تغني عن معرفتنا بـ(الفرد) أو بالطالب والطالبة اللذين نتعامل معهما، وما لم تتوافر لدينا هذه المعرفة فكيف نستطيع غرس بذور (المواطنة) الصالحة، ثم نتعهدها بالسقي، والتشذيب، والتهذيب؟!

إن من الأهداف الرئيسة للتعليم العام الإسهام - مع وسائل التربية الأخرى - في إعداد الإنسان الصالح والمواطن الصالح: فأما الإنسان الصالح، فهو الإنسان المؤمن بربه، المطيع له، المؤدي لما كلفه به، المجتنب لما نهاه عنه، المدرك للمعاني الكبيرة لاستخلاف الله للإنسان في الأرض، المستشعر لعظمة رسالة الإسلام، المتشرف بحمل مسؤولية الدعوة إليه بالحكمة والموعظة الحسنة.

أما المواطن الصالح، فهو الذي يعرف حق أولي الأمر عليه، وحق وطنه عليه ويعتز بالانتماء إليه، ويدرك أن هذا الوطن بقدر ما يسعه يسع إخوانه فيه، وأن لهؤلاء حقوقًا: أقواها حق القرابة وحق أولي الأرحام، ثم هي تتدرج حتى تصل إلى حقوق ضيوف الوطن

من المستأمنين والذميين، وبين أعلى درجاتها وأدناها: درجات متعددة للجيران والزملاء والأصدقاء وغيرهم من الناس جميعًا.

والمواطن الصالح يعرف أن الناس لا يصلحون فوضى، ولذلك فلابد من نظام يجمعهم، ورابط يوحد جهودهم لخدمة الوطن، وأن هذا النظام وتلك الرابطة لها حق الطاعة في المعروف، والنصح عند الحاجة إليه، ويدرك تمام الإدراك أنه مطالب بالإسهام في إنماء وطنه وتطوره، وأنه يجب عليه الذود عنه في وجه عدوه والخارجين على نظامه.

المواطنة:

نعني بالمواطنة الشعور بالانتماء لهذا الوطن الغالي - المملكة العربية السعودية - الذي يحمل فوق رايته الخضراء شعار التوحيد:«لا إله إلا الله محمد رسول الله»، ومحبته، والإخلاص له، والدفاع عنه، والغيرة عليه، لا لأنه مسقط الرأس، ومرتع الطفولة والشباب فحسب، بل لأنه يتشرف باحتضان الحرمين الأطهرين والمشاعر المقدسة، مهوى أفئدة ما يربو على مليار مسلم.

إن محبة الوطن فطرة قررها القرآن الكريم، يقول تعالى في سورة النساء:﴿ولو أنا كتبنا عليهم أن اقتلوا أنفسكم أو اخرجوا من دياركم ما فعلوه إلا قليل منهم﴾.

وانتماء المسلم للإسلام لا يتعارض مع انتمائه لوطنه، فإنه لا تعارض بين الانتماءين، فهي دوائر متسقة تحتضن الدائرة الكبيرة الدائرة الأصغر منها، بل إن الأمر يتعدى حدود نفي التناقض إلى دائرة الامتزاج والارتباط.

إن اللامنتمي هو إنسان ضائع يتخبط مهما كانت ثقافته، أو المحيط الحضاري الذي يعيش فيه، واللامنتمي هو ذلك الإنسان الذي يهرب من واقعه، ويتحاشى الاعتراف بنفسه فلا يعترف بها الغير. يهرب من الخدمة العامة، وأداء الواجب لأنه فقد ارتباطه بقيم وطنه، ولا نبالغ إذا قلنا ما قاله أحد الزملاء:«إن فقد الإنسان لانتمائه الوطني داخل سياج عقيدته هو أخطر كارثة يمكن أن تقع على أي وطن من الأوطان، لأن ذلك يكون مدعاة للتسيب والتفلت والتخلف والانحطاط والإحباط، وحري بالمجتمع - أي مجتمع - إن أراد أن ينفض عن نفسه غبار التخلف، وأن يتخلص من أدوائه أن يتبع برنامجًا لدعم الانتماء الوطني...».

وأحب أن أؤكد أن حب الوطن والساكنين فيه، ومناصرتهم غريزة لدى الإنسان، يندفع عفويًا للعمل بمقتضاها دون تكلف منه، لكن من الثابت أيضًا أن اجتماع الناس قد يولد توترات بسبب تصادم بعض المصالح، ولهذا فإن على أبناء الوطن أن يبحثوا عن صيغ مشتركة للتعايش إذا أرادوا تحقيق درجة طيبة من البقاء والنماء والإنجاز الحضاري والتقدم.

إن المواطن الحق هو الذي يحرص على وطنه حرصه على بيته، ويتعامل مع المال العام والمرافق العامة تعامله مع ماله الخاص ومرافقه الخاصة، وهذه من أهم المهمات التي تحرص عليها التربية المثلى.

والمواطنة الحقة كذلك تعرف أن (للآخرين) حقوقًا كما عليهم واجبات، وهذه الحقوق ينبغي أن تؤدى إليهم كاملة غير منقوصة، وإن اختلفت طرائقهم أو مشاربهم، ما داموا قد اكتسبوا صفة المواطنة، وليس من حق أحد أن يقوم سلوكًا معينًا لشخص آخر، هو خطأ في اجتهاده، حتى لو كان مصيبًا في حقيقة الأمر، بل عليه واجب النصح والإرشاد بالتي هي أحسن، وأن يكون رفيقًا في أمره كله، فالعنف لا يأتي بخير، ولا يوضع إلا في محله، كالمشرط في يد الجراح الكبير، وإلا كان التدمير، وسوء العاقبة والمصير.

إن من واجبنا أن نغرس في نفوس الناشئة حب الوطن: بالقول، والعمل، والقدوة، في الجد واللعب، وبكل الوسائل المتاحة: بالقصائد الجميلة، والأناشيد العذبة والأحاجي المسلية، والمسابقات الثقافية، والألعاب الممتعة، وبالسلام الوطني، وتحية العلم... وبكل ما يمكن أن يوصلنا إلى ذلك الهدف النبيل، ليعتز الناشئون بوطنهم ويبذلوا النفس والنفيس في سبيل حمايته، وحراسته من كيد الكائدين، وعبث العابثين، من الأقربين أو الأبعدين ■

مسابقة مجلة المعرفة

مجموع الجوائز

150.000 ريال

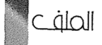
برعاية



انتظروا في العدد القادم

أسماء الفائزين في مسابقة المجلة

مع تمنياتنا للجميع بالفوز



الباحة
بلد الأربعين غابة



في تشكيل تضاريسي يعده الجغرافيون من الظواهر المتباينة تمتد الباحة في محافظاتها الست (بلجرشي، المندق، المخواة، العقيق، قلوة، القرى) مكونة همزة وصل بين منطقتي مكة المكرمة وعسير، ومتوسطة المناطق الجنوبية السياحية في المملكة العربية السعودية.

فمن التلال الصخرية البركانية والأودية والأحواض المائية والمصاطب الزراعية والانحدارات الفجائية والتدريجية يتكون قطاع السراة حيث الجزء الشرقي من الباحة، فيما يتكون جزؤها الغربي من منخفض تهامة الممتد في معظمه على الساحل المرجاني وعلى رصيفه الصخري.

ومن هذا التفاوت في الارتفاع والانخفاض يظهر نمطان مناخيان في المنطقة، فقطاع السراة يتعرض لجبهات هوائية رطبة تأتي من السهل التهامي فتتكون السحب والضباب في فصل الشتاء غالبًا. وتتدنى درجات الحرارة في القطاع ويتعرض لأمطار غزيرة وعواطف رعدية، فيما يكون مناخه معتدلاً عليلاً في فصلي الربيع والصيف. أما قطاع تهامة فمناخه مختلف عن قطاع السراة على الرغم من قرب المسافة بين القطاعين (٢٥كلم). فتهامة سهول ساحلية متموجة ترتفع فيها درجة الحرارة صيفًا، وتعتدل شتاء وربيعًا. وعمومًا يعتبر مناخ منطقة الباحة ضمن الإقليم الجاف إلا أنه معتدل البرودة شتاء، وعليل جميل في بقية فصول السنة. تتراوح نسبة الرطوبة فيه بين ٥٢٪ و٦٧٪، ويبلغ متوسط درجة الحرارة ٢٣ (الدرجة الكبرى) و١٢ (الدرجة الصغرى)، ويتراوح معدل هطول الأمطار في السراة بين ٢٢٩ ملم و٥٨١ ملم وفي قطاع تهامة بين ١٠٠ ملم و٢٥٠ ملم سنويًا.

كل ذلك أهل الباحة لأن تصبح واحدة من أفضل مناطق الجذب السياحي (الداخلية)، فلقد أكد مسح ميداني أجرته الهيئة العليا للسياحة في المملكة العربية السعودية أن شريحة عريضة من السياح يعتقدون أن الباحة من الممكن أن تصبح مركزًا للجذب السياحي طوال العام إذا ما تمت تنميتها بشكل جيد.

وذكر المسح الذي أجري في الفترة من الرابع حتى الحادي عشر من أغسطس ٢٠٠٢م أن ٩٠٪ من زوار الباحة قاموا برحلة واحدة على الأقل لغابة رغدان، وأن ٦٨٪ منهم يفضلون ركوب التلفريك.

وبالرغم من طرق المنطقة الوعرة بجبالها ووديانها فإن المسح أظهر أن ٩٤٪ من السياح سافروا إليها بوساطة سياراتهم الخاصة، والنسبة المتبقية وهي ٦٪ فقط وصلوا إليها جوًا. كما أظهر المسح أن متوسط إقامة السائح في الباحة ١٨ يومًا، ينفق خلالها ٤٠٠ ريال يوميًا وأن ١٤٪ من إجمالي الزوار يمكثون لأسبوع أو أقل، و١٥٪ يمكثون لأكثر من شهر.

وتبين أن ٩٥٪ من السياح قاموا بزيارة غابات الباحة، بينما قام ٧٢٪ بالتسوق في المراكز التجارية و٦١٪ زاروا الأسواق الشعبية التي تتميز بها المنطقة.

وهربًا من أجواء المدينة قضى ٢٧٪ من المسوحين أوقاتًا ممتعة في المناطق الريفية، في حين قام ١٦٪ بالتنزه في القرى الشعبية الصغيرة.

وخلص المسح إلى أن المميزات السياحية للباحة من حيث هدوئها واعتدال مناخها تغري السياح بتكرار الزيارة، إذ أفاد ٧٥٪ من العينة أنهم زاروا المنطقة قبل ذلك، وأنهم ينوون تكرار الزيارة مستقبلاً.

أما بالنسبة للسلبيات التي تعانيها المنطقة فقد جاءت رداءة الطرق في المقدمة، فيما شكا ٩٪ من السياح الذين تم استطلاع آرائهم من غلاء السكن، وعدم وجود العدد من المرافق السكنية.

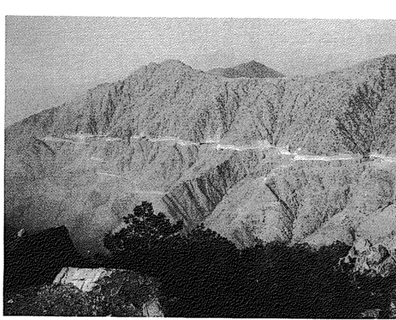
الارتباط العضوي

ارتبطت منطقة الباحة عضويًا بالمكانة التاريخية لقبيلتي «غامد» و«زهران». فقد ورد في معجم ياقوت الحموي «إن باحة قاعدة منطقة السراة، غامد وزهران وبني عمرو والتهمان». وتقيم «غامد» في القسم الجنوبي الشرقي من المنطقة، و«زهران» في القسم الشمالي الغربي منها. وحسبما يذكره النسّابون فإن معظم سكان منطقة الباحة ينحدرون من قبيلة «أزد شنوءة» التي قيل إنها نزحت إلى المنطقة من جنوب شبه الجزيرة العربية إثر أحداث تاريخية يرويها ابن هشام في «السيرة»، فيقول: «وكان سبب خروج عمر بن عامر من اليمن فيما حدثني أبو زيد الأنصاري أنه رأى جرذًا يحفر في السد (سد مأرب) الذي كان يحبس الماء عليهم، فيصرّفونه حيث شاؤوا من أرضهم، فعلم أن لا بقاء للسد على ذلك، فاعتزم على النقلة من اليمن، فكاد قومه، فأمر أصغر ولده إذا أغلظ له ولطمه أن يقوم فيلطمه، ففعل ابنه ما أمر به، فقال عمرو: لا أقيم ببلد لطم وجهي أصغر ولدي. وعرض أمواله فقال شريف من أشراف اليمن: اغتنموا غضبة عمرو، فاشتروا منه أمواله. وانتقل في ولده وولد ولده. وقالت الأزد: لا نختلف عن عمرو بن عامر، فباعوا أموالهم، وخرجوا معه، فساروا حتى نزلوا بلاد عكّ، فحاربتهم عكّ فكانت حربهم سجالاً... ثم ارتحلوا عنهم فتفرقوا في البلدان، فنزل آل جفنة بن عمرو الشام، ونزلت الأوس والخزرج يثرب، ونزلت خزاعة مُرًا، ونزلت أزد السراة، ونزلت أزد عُمان عُمان، ثم أرسل الله السيل على السد فهدمه، ففيه أنزل الله قوله تعالى: ﴿لقد كان لسبأ في مسكنهم آية جنتان عن يمين وشمال كلوا من رزق ربكم واشكروا له بلدة طيبة ورب غفور. فأعرضوا فأرسلنا عليهم سيل العرم﴾ «سورة سبأ آية ١٥-١٦».

وهناك من يرى أنه ليس باستطاعة أحد أن يجزم بخلو منطقة الباحة من السكان قبل حدوث الهجرة العربية الكبرى في جنوب الجزيرة العربية، بل إنها كانت مأهولة تمامًا في أجزائها الشرقية (على الأقل). ومما يدعم هذا الاتجاه وجود العديد من النقوش ذات الروح البدائية في مناطق متفرقة. وعلى أية حال فإن من أهم المواقع الأثرية القائمة في الباحة ومحافظاتها:

*** طريق التجارة القديم (المعروف بطريق الحج اليمني):**

يبعد مسار الطريق عن مدينة الباحة شرقًا بحوالي ٧٥ كم



ويمتد بشكل متعرج حسب التضاريس الأرضية، ويتراوح عرضه ما بين ٢,٥م و٥م وهو مرصوف بالحجارة وبين كل مسافة وأخرى هناك عتبة تقطع الطريق بالعرض، ربما لتصريف مياه الأمطار وتخفيف قوة انسيابها. كما يلاحظ وجود آثار لمحطات صغيرة أنشئت في العصور الأولى للإسلام لراحة المسافرين.

* **الصعداء:** تقع قرية الصعداء فوق تل قليل الارتفاع مساحته ٥٠٠م×٢٥٠م يمتد من الشمال إلى الجنوب ويمكن الوصول إليها عن طريق المخواة-مكة المكرمة، وتتكون القرية من بيوت كثيرة يحتوي بعضها على غرفة واحدة أو عدة غرف، إضافة إلى وجود الأفنية الواسعة. وقد بنيت بيوتها بالحجارة دون استخدام المونة، ويبلغ سمك جدرانها من ٦٠سم إلى ١٠٠ سم، ويتوسط القرية القصر الكبير الذي تبلغ أطواله ٢٠×٢٠م وهو بحالة جيدة. وقد زود جداره الخارجي باثنتي عشرة دعامة لغرض زيادة قوته وحصانته. ويحتوي الموقع على مقبرتين تبعد الأولى مسافة ٥٠م عن شمال القرية ومساحتها ١٠٠×٢٠٠م عثر فيها على بعض شواهد القبور المكتوبة بالخط الكوفي البسيط الغائر الذي يعود إلى العصر الإسلامي المبكر. أما المقبرة الثانية فتقع على مسافة ١٥٠م شمال المقبرة الأولى وتبلغ مساحتها ١٧٠×٨٠م وتحمل بعض مدافنها شواهد قبور مكتوبة بالخط الكوفي البارز المورق الذي يعود إلى القرنين الثالث والرابع للهجرة.

* **مسجدا الخلف والخليف:** ويقعان في محافظة قلوة وهما موقعان لمدينتين متجاورتين تفصل بينهما مسافة كيلومترين فقط، عثر فيهما على بقايا أحياء سكنية مختلفة، وكذلك بقايا مسجد الخلف المربع الشكل الذي تبلغ مساحته ٣٢٤م²، ويظهر فيه الطابع التحصيني من حيث ارتفاع جدرانه وسماكتها ومتانة البناء. أما مسجد الخليف فقد اندثر ولم يبق منه (مع الأسف) شيء يذكر. ويتميز الموقعان بالمقابر العديدة فيهما، وكذلك النقوش الخطية التي عثر منها على ٢٧ نقشًا شاهديًا تغطي فترة زمنية تمتد من النصف الأول للقرن الثالث الهجري حتى النصف الثاني من القرن الخامس الهجري، وجميعها منقوشة بالخط الكوفي المتدرج من البسيط إلى المورق ثم المزهر.

* **عشم:** تقع على طريق الحج القديم الذي يربط جنوب الجزيرة من اليمن بمكة المكرمة على امتداد ساحل البحر الأحمر وكانت معمورة قبل الإسلام واشتهرت بوجود المعادن فيها، وذكرها ياقوت الحموي وابن خرداذبة والمقدسي، وتبلغ مساحتها ١٥٠٠م×٦٠٠م وتمتد من الشرق إلى الغرب، وبنيت بيوتها بالحجارة البركانية التي يغلب عليها اللون الأسود ورصفت الكتل الصخرية بعضها فوق بعض دون استخدام المونة. ويصل عدد بيوت القرية إلى حوالي مئة بيت بعضها يتكون من غرفة واحدة والبعض الآخر يتكون من غرف متعددة، ويوجد فيها مقبرة تقع شرق القرية القديمة التي تبلغ مساحتها ١٥٠م×١٥٠م. وهي غنية بشواهد القبور حيث تم العثور على ٢٦ شاهدًا مكتوبًا بالخط الكوفي بنوعية الغائر والبارز. كما عثر في عشم على أعداد كبيرة من الكسر الفخارية التي تعود لفترات ما قبل الإسلام المبكرة وحتى القرن الخامس الهجري.

* **العبلة:** أولت البعثات الأثرية المتخصصة لوكالة الآثار والمتاحف في المملكة هذا الموقع أولوية خاصة من البحث والدراسة بصفته نموذجًا لمواقع التعدين القديمة، فكشفت عن العديد من منشآت التعدين والمناجم التي ظهر أنها استخدمت لفترات محدودة فقط. ولم تقتصر أهمية الموقع على كونه واحدًا من أهم مراكز التعدين في المنطقة فحسب بل كان له دور بارز وملحوظ أيضًا في النشاط التجاري والزراعي للمنطقة من خلال موقعه وخصوبة أرضه ووفرة المياه فيه.

* **قرية ذي عين:** تقع جنوب غربي الباحة على بعد ٢٤كلم عبر عقبة الباحة على يمين الطريق المتجه إلى المخواة التي تبعد عنها بحوالي ٢٠ كلم. وقد بنيت القرية على قمة جبل وتضم ٣٣ منزلاً ومسجدًا صغيرًا تتكون بيوتها من طابقين إلى سبعة طوابق، واستخدمت الحجارة في بنائها وهي مسقوفة بأشجار العرعر التي نقلت إليها من الغابات المجاورة، وزينت شرفاتها بأحجار المرو (الكوارتز) على شكل مثلثات متراصة، كما يوجد فيها بعض الحصون الدفاعية لحمايتها من الغارات أو لأغراض المراقبة. وتشتهر القرية بزراعة الموز والليمون الحلو والكادي. ويقدر عمر هذه القرية بما يزيد على ٤٠٠ سنة.

* **قلعة بخروش:** تقع شمال غرب محافظة القرى بحوالي كيلين من الأمتار. وهي عبارة عن قلعة قديمة ذات أسوار عالية، وبها برجان على أطرافها. وهناك قصة تاريخية لهذه القلعة، حيث يذكر الأهالي أن بخروش كان لديه حبشي حارب ضد محمد علي باشا عام ١٢٣٠هـ وانتصر عليه في تلك

الفترة.

التلاحم الفطري

للطبيعة الجغرافية والمناخية من قطاع إلى آخر أثره في تكوين مجتمع الباحة وصقله، فالتلاحم فطري الدوافع والتآزر عند الشدائد والمواسم والأعياد سمات يمكن ملاحظتها من جملة عادات وتقاليد تعارف أهالي الباحة عليها، وهي كثيرة، يسع المجال لذكر بعضها:

*** العلامة:**

مفادها أنه عندما تستقبل إحدى القرى أحد الزوار يقوم الضيف الزائر بتعريف المضيفين بأخبار ديرته ويصف أحوالها وأوضاعها. وبعد الانتهاء من حديثه يبادر المضيف بالرد عليه بأخبار قريته وأحوالها.

*** المباركة (السايرة):**

مفادها أن الناس يقدمون مبلغًا من المال لصاحب مناسبة معينة في الزواج أو الختان أو الرزق بمولود.

*** المواساة (الوسية):**

تكون في مصاب الوفاة (العزاء)، حيث يواسي الناس أهل الميت بالحضور ومشاركتهم معاناتهم وأحزانهم.

*** الخطبة:**

وهي أول خطوات الزواج حين يتوجه كبير العائلة إلى بيت والد الفتاة التي يقع اختيار الأسرة عليها وغالبًا ما يرافقه مجموعة من المعارف ذوي المكانة الاجتماعية المرموقة، والرأي المسموع. وفي حال موافقة أهل الفتاة تبدأ خطوات الاتفاق على المهر وتحديد موعد الزفاف والعرس.

*** السموة:**

كثيرًا ما تتجسد الصداقة بين أبناء الباحة بمواقف مؤثرة ومعبرة منها عندما يقوم أحدهم بتسمية مولوده باسم أحد أصدقائه الأعزاء الذي يقوم بدوره بجمع أفراد قبيلته للذهاب إلى دار أهل المولود ليؤدوا واجب «السموة» آخذين معهم الهدايا القيمة.

*** الخاتمة:**

إذا تحقق للقبيلة أو الجماعة أن أحد أفرادها ارتكب جرمًا ما تذهب القبيلة إلى القبيلة الأخرى فيستقبلونهم بالترحيب والتكريم ويقول شيخ القبيلة أو العريفة لمضيفهم: نحن معترفون بالخطأ وجئنا «مختمين». فيجيب الطرف الآخر بالترحيب والقبول. وهكذا تتحقق المودة والمحبة بين الجميع.

*** الفرقة:**

من صور التكافل الاجتماعي بين القبيلة أو الجماعة. وتكون الفرقة في حال الكوارث والنكبات والمناسبات الكبيرة، حيث يتم جمع المال من أفراد القبيلة لمواجهة الموقف المعني.

*** الطعمة:**

هي من الطعام وغالبًا ما يقدمها القريب إلى قريبه والصديق إلى صديقه والجار إلى جاره في موسم الحصاد.

*** الوضيع:**

هو عبارة عن مبلغ من المال يجمع من تبرعات الجماعة أو القبيلة ومن مبيعاتها الفائضة من مدخول الجماعة وتوضع عند شيخ القبيلة أو عريف الجماعة. ويؤخذ من الوضيع عند احتياج الجماعة.

*** النيبة (أو الخطة):**

هي مقررة على المزارعين وملاك الأراضي الزراعية. وكلما زادت ملكية الأراضي عند أحد أفراد القبيلة زادت عليه «النيبة». وتأخذ هذه «النيبة» أو «الخطة» دورتها بين الملاك، فعندما يأتي ضيوف عند الجماعة يتساءل الجماعة عند من «النيبة» فيقال عند فلان فيكلف الشيخ بذبح شاة أو شاتين على حسب المقرر عليه وتقدم للضيوف باسم الجماعة.

أسواق الأخبار

لا يعرف على وجه التحديد التاريخ القطعي لقيام أول سوق في منطقة الباحة، إلا أن بعض الوثائق تشير إلى وجود هذه الأسواق قبل ٣٥٠ سنة كما هو الحال بالنسبة لسوق المندق الذي يعد استمراره دلالة على مكانته في قيامه بالوظائف الاقتصادية المتمثلة في تداول السلع المحلية، ومنها: السمن، والأصواف، والحبوب، والجلود، والتمور، والأقمشة، والقهوة، والأغنام.. إضافة إلى الوظائف الإعلامية في معرفة أخبار الزواج والوفيات وأحوال الديار والأمطار. وفي فترة لاحقة تم استغلال أسواق الباحة في التوعية الدينية والصحية والزراعية، وفي التحصين الطبي من بعض الأمراض المنتشرة، وكذلك في تطبيق الأحكام والعقوبات الشرعية.

وحتى لا تفقد أسواق الباحة روادها وبريق جاذبيتها انفرد كل سوق في يوم محدد من أيام الأسبوع وفي مكان مخصص كسوق الخميس في الباحة، وسوق السبت في بلجرشي، والأربعاء في المخواة والقرى.



* صناعات حرفية متنوعة، مثل:

- الصناعات الفخارية كصناعة «التورة» التي تستخدم لطبخ الطعام.
- حرفة صناعة السيوف والخناجر والجنابي.
- حرفة الصناعات النسيجية، كالحياكة وصناعة بعض المفارش.
- حرف معدنية كصناعة الفانوس، العتلة، الفأس، الكانون، السكاكين.

ويمكن لأي عابر على أسواق منطقة الباحة المقاربة للثلاثين سوقًا أن يلحظ عينات من الحرف والمشغولات اليدوية وهي:

*** نجارة ونقش الخشب، ومنها:**

- المزرع: عامود خشبي لحمل سقف المنزل منقوش عليه أشكال جمالية.
- المشرن: طاولة ذات أرجل طويلة يوضع عليها الفانوس للإضاءة.
- الصحفة: إناء (صحن) كبير للطعام مصنوع من خشب القرب وعليه نقوش وزخارف في الأسفل وعلى جانبيه مقابض معدنية.

*** أعمال الخوص والسعف، ومنها:**

- المهجان: سفرة لتناول الطعام.
- الزمبيل والمزبلة: لحفظ وحمل الحبوب.
- المطرح: وعاء بغطاء لحفظ الخبز وخلافه.
- القبعة: غطاء للرأس للحماية من ضربات الشمس.

*** منتجات جلدية، ومنها:**

- القربة والسقا: لحفظ المياه.
- العكة أو الظرف: لحفظ السمن والعسل.
- الركوة: تصنع من جلد رقبة الجمل وتستخدم لحفظ المياه وتشبه الإبريق.
- الغرب: لنقل مياه الآبار.
- المرشا: حبل لاستخراج المياه من الآبار.
- الأحذية في مجموعات وأشكال مختلفة.

مقاربة الفصاحة

عرف عن أهالي الباحة تعلقهم بالشعر الشعبي الذي يتلون بقدر التنوع القائم في المنطقة. فالشعر الشعبي في السراة (المرتفعات) يختلف عن ذلك الموجود في تهامة أو البادية وإن كانت الوظيفة واحدة. وبتأمل للموروث الشعري الشعبي في الباحة يتضح اقترابه من اللغة العربية الفصيحة واحتماله لحوادث وسير التاريخ للمنطقة. ومن أشهر أنواعه المتغنى بها:

*** طرق الجبل:**

لحن الجبل أو طرق الجبل كما يصفونه هو من الشعر الغزلي في الأغلب. وغالبًا ما تكون القصيدة من مقطعين يسمى مقطعها الأول البدع والثاني الرد.

ويمكن أن تقال القصيدة على لسان شاعر واحد أو على لسان شاعرين اثنين بأسلوب المبارزة الشعرية التي تكشف عن موهبة كل منهما.

*** قصائد اللبيني:**

من الموروثات الشعبية المعروفة في تهامة وتشابه لحن الجبل في السراة ويتغنى بها الرعاة والنساء في أعمالهن المنزلية وأصحاب القوافل والمسافرون.

*** قصائد العرضة:**

أحد ألوان الأدب الشعبي الأكثر شيوعًا وانتشارًا في منطقة الباحة. تقام العرضة في مناسبات مختلفة كالزواج والاحتفاء بمقدم

الضـيـوف والأعـيـاد وعـقـد القـران والصلح في الخلافات القبلية أو الفردية.

والقصائد من هذا النوع كثيرة وعديدة وتمتاز بالحكمة والدلالة على معان نبيلة، وإضفاء جو من السعادة والفرح في المناسبات المختلفة.

*** قصائد السامري:**

لون آخر من الشعر الشعبي الذي يتغنى به سكان بوادي الباحة، ويشابه الشعر العامي في نجد.

*** قصائد اللعب:**

من أهم أنواع الألعاب الشعبية وتجري مواسم اللعب من خلال صفين متقابلين يقف بينهما ضارب الزير والشاعر، بحيث يردد الصف الأول آخر مقطع من قصيدة البدع، وفي المقابل يقوم الصف الثاني بترديد آخر مقطع من قصيدة الرد.

*** قصائد المسحباني:**

تشابه قصائد اللعب مع الفارق في الإيقاع فهي أقل حركة لذلك تتم عادة بعد حالة التعب والإنهاك.

الغابات البكر

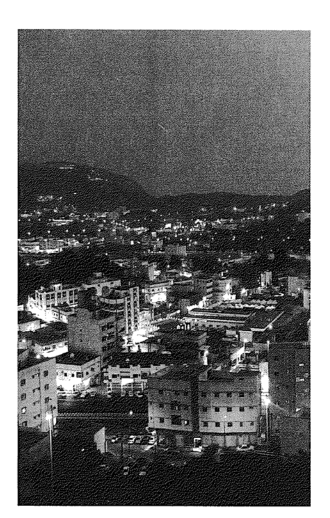
يكفي للدلالة على وفرة الغطاء النباتي في الباحة أن نشير إلى أن فيها أربعين غابة متوزعة على محافظاتها مع منظومة من الأودية والسدود والبحيرات والمتنزهات.. ومن أهم هذه الغابات والأودية:

*** غابة رغدان:** أشهر غابات منطقة الباحة، تبعد عن وسطها حوالي خمسة كيلومترات إلى جهة الشمال. وتوجد بها أعداد كبيرة من أشجار العرعر والطلح والزيتون. وقد تم تعبيد الطرق التي تتخلل الغابة وإضاءتها، وتوفير جميع الخدمات بها من مظلات وجلسات مخصصة للزوار. كما تم مؤخرًا إنشاء قرية سياحية على سفح أحد جبالها المطلة على الباحة بشكل هندسي بديع.

*** غابة شهبة:** وهي ثاني غابة في الباحة من حيث الأهمية، وتقع إلى الشرق منها. يبلغ إجمالي مساحتها أكثر من ٣ كيلومترات.

*** وادي فيق:** يمتاز هذا الوادي باخضراره طوال العام، وفيه العديد من البساتين المنتجة للوز الأخضر والمشمش والخوخ. يبعد عن الباحة بنحو ١٠ كيلومترات إلى جهة الجنوب.

*** غابة القمع:** من أهم الغابات وأفضلها في المنطقة، تقع جنوب محافظة بلجرشي على بعد ٢٣ كيلومترًا. تتوفر بها الكثير من الخدمات والاستراحات العائلية، بالإضافة إلى بحيرة «سد القمع»، وإلى العربات المعلقة (التلفريك) التي تحمل مستقليها من أعلى جبال السراة إلى سهل تهامة.



*** غابة عمضان:** تقع في شمال محافظة المندق بحوالي ٥ كيلومترات، وهي من الغابات البكر وما يميز هذه الغابة عن سواها كثافة الغطاء النباتي، وكبر مساحتها.

*** وادي مليل:** يقع هذا الوادي إلى الشمال من محافظة المخواة ويبلغ طوله حوالي ١٠ كيلومترات، وعرضه ٦٠٠ متر. وما يلفت النظر إليه ضخامة أشجاره التي يتخذها الأهالي والمصطافون استرحات لهم خصوصًا في فصل الشتاء.

*** وادي إحمار:** يبعد عن محافظة قلوة حوالي ٧ كيلومترات إلى جهة الشرق. ويوجد به غطاء نباتي كثيف. وهو من الأودية التي تتكاثر فيها بعض الحيوانات المفترسة مثل: الذئاب والجعار والنمور.

*** غابة المعداة:** يصب في هذه الغابة عدد من الأودية ما يجعلها مخضرة طوال العام، ومقصودة من كثير من الزوار.

شكرًا.. هيل عدّ السيل


الأمير محمد بن سعود بن عبدالعزيز


الأمير فيصل بن محمد بن سعود بن عبدالعزيز


الأستاذ مطر رزق الله

في «الباحة» عرفنا كيف تتآلف شفافية المشاعر وضبابية المكان، عرفنا أيّ كرم لمواطنة تلتقي فيها جغرافيا السراة وتهامة بتاريخ غامد وزهران.

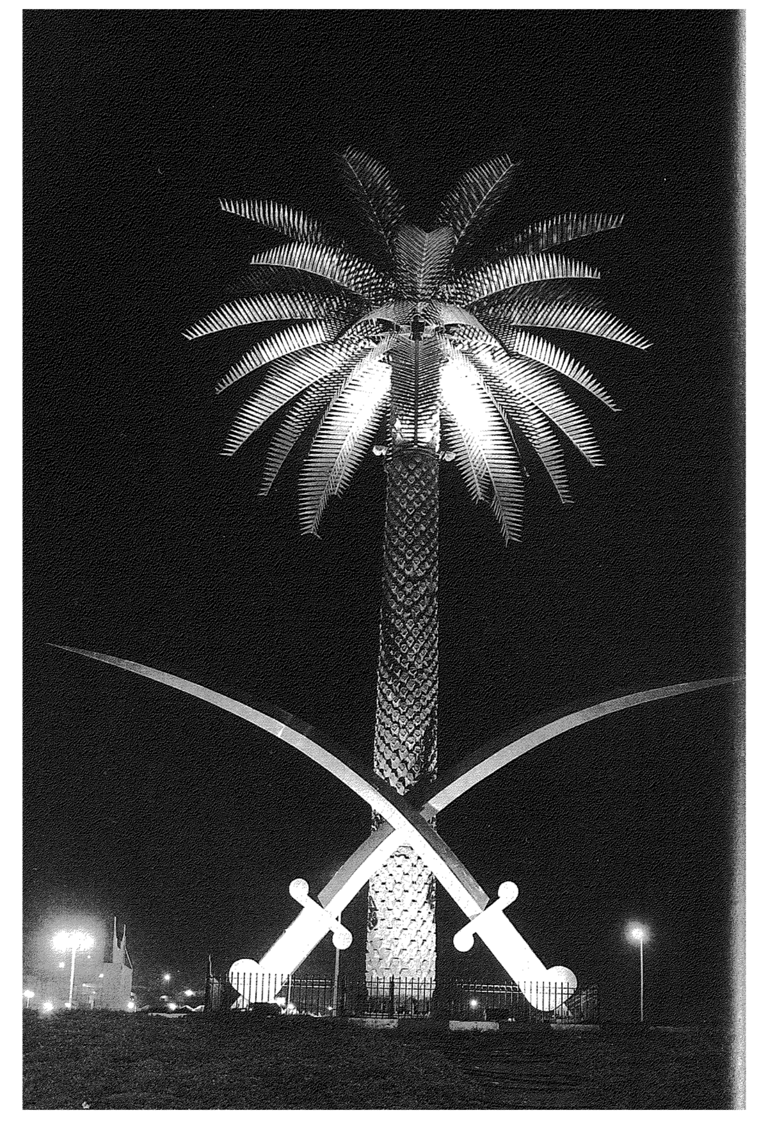
في «الباحة» كان لقاء قادة العمل التربوي الثالث عشر «هيلاً» من تحايا الإخاء، و«سيلاً» من عطايا الوفاء... لقاء أبى «البوح» فيه إلاّ أن تشهده (حيًّا) فضائيات إدارات التعليم وشبكات حواسيبها؛ لتجيء المداخلات من خارج القاعة والمنطقة دلالة على رحابة «الباحة».

مداولات طويلة وقصيرة دارت حول مراجعة مفهوم «المواطنة» وتأصيله، وبين تنظير أسسه وتطبيقها – لم تخرجنا منها إلا «بحبوحة» ضيافة صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سعود أمير منطقة الباحة، ونائبه صاحب السمو الملكي الأمير الدكتور فيصل بن محمد راعي اللقاء وحفله، وسعادة الأستاذ مطر رزق الله مدير عام التربية والتعليم بمنطقة الباحة وزملائه أعضاء اللجان المنظمة...

ضيافة رفعتنا حتى أنزلتنا قمم الجبال مسكنًا!!

قليل أن نقول إن لقاء الباحة فرصة سنحت لعرض الدراسات أو لتبادل الخبرات... فما استقر فينا أبعد من ذلك كله، لأن «تربية المواطنة» لا تنتظر «التوصيات»!! ■

المعرفة



في تلبيسات الثقافة..
وانتهازية المثقف

عبدالله القفاري* . الرياض

*كاتب سعودي .

إذا كانت الثقافة وعاء كبيرًا يستوعب بعض وجوه العلم، وعطاءات المبدعين في شتى فنون الإبداع، ومقاربة الأفكار والرؤى والمذاهب والتيارات، وإذا كان حوض الثقافة الكبير يمس حتى التفاصيل الدقيقة في حياة الجماعة وتحولات المجتمع، فإن لها أيضًا تلبيسات شتى، ليس أكثرها أذى من انتهازية مثقف أو توظيف وجه الثقافة لمزيد من العتمة في ملامح وجه الإنسان.

كيف يمكن للثقافة أن تكون حافزًا جميلاً على الركض في الحياة والانتشاء بمقاربة ملامح إنسان؟ وكيف يمكن أن تكون معطلة لقدرة الإنسان على تجاوز عقدة الوقوف على الأعتاب، أعتاب السؤال المقلق أين الحقيقة؟ وكيف يمكن لثقافة أن تكون حافزًا على النهوض والاكتشاف لا الارتهان لقراءات تحرسها انتهازية مثقف أو أسر أيدلوجيا أو ارتهان لوجه واحد للحقيقة لا يرى سواها.

في وسط تلبيسات مشروع ثقافي بلا ملامح من يفرز وجه المثقف الحر من وجه المثقف الانتهازي؟ من يقوى على البوح بأن بعض مصادر الثقافة ضرر كبير وجهد بلا عائد يرتجى، وانهماك لا طائل من ورائه.

في عالم يتقارب كل يوم ولا يتسع، وينتشر كل يوم علمًا ومعرفة وثقافة ولا يتقلص. في وسط هذا الكم الكبير من وسائل المعرفة والتواصل الثقافي عبر الفضائيات والإنترنت ووسائل الإعلام التقليدية والكتاب المنشور والمضغوط عبر أوعية السي دي، من يجد لديه القدرة على اكتشاف ملامح ثقافة ذات نسق يتوسل بالحقيقة ولا يدعيها، ويقارب مأزق الإنسان ولا يقفز عليه، ويرشد المتلقي ولا يتشتته، ولطالما كان السؤال من يقوى على الفرز في عالم برع فيه المثقف الانتهازي حد التضليل، وتسوق فيه المعلومة حد اتهام الدليل، وتكثر الاستشهادات المتعارضة والمتضاربة حتى يبدو أن بين الحقيقة ووجه السؤال أمدًا بعيدًا.

ولأن الثقافة حوض كبير، تصب به عقول البشر ونتاج مبدعيه من كل لون وصوب وحدب، فإن تلبيسات الثقافة لا تبدو في علوم الطبيعة حتمًا، كما تبدو في علوم الإنسان، ولا تبدو في إنتاج مبدع يهيم في عالم الجمال وينقش تفاصيل يوميات على قارعة الطريق، ولا تظهر في أعمال تتوسل بجمال أو قبح الواقع أيًا كان شكله، إنما تلبيساتها في المسائل التي تتوقف عليها علاقات المجتمع بصناع التاريخ، وعلاقات المجموع بالمشروع الثقافي المرتهن لوجه الإيدلوجيا، وتقرأ ملامحها ضمن أنساق معرفية تتوسل بالمعرفة لتبرير الواقع أو لتغليب مصالح أطراف أو جماعات أو تيارات أو تحزبات أو سياسات أو خيارات قد تقارب ملامح الإنسان وتتوسل بها، وقد تدمر بقية تلك الملامح غير أبهة بمستقبل كائن حي أكرمه الله بنعمة العقل، فإذا هو يتحول إلى شاهد زور.

التاريخ ثقافة والعلوم ثقافة والعلوم الإنسانية ثقافة والإبداع ثقافة والحياة بكل تفاصيلها ثقافة، لكن عن أي ثقافة نتحدث وأي ثقافة توصلنا إلى حالة توازن وأي ثقافة نقاربها فنشعر أن ثمة صناعة جديدة للحياة.

في رأي عابر يقرأ القليل، ولا يدعي مخزونًا ثقافيًا، بل هو أقرب إلى من يلتقط الفكرة من براثن الانطباع، أن الغوص في تفاصيل الاختصاص لن يصنع مثقفًا، وأن النهل من إبداعات تمس الذائقة ولا تمس تلافيف العقل لن يعزز فكرة المثقف الحر، وأن الارتهان لحضور أي مثقف دون فرز وجه المثقف سيزيد من عتمة المشروع الثقافي، وقد تنعكس ضررًا على المجموع الذي يحسبه يقارب وجه الثقافة وهو يتيه في سراديب الزمن، دون أن شغل نفسه بالسؤال أي ثقافة نريد وإلى أي مثقف نتطلع؟

لا حجر على الثقافة بمفهومها الواسع، لكن ليس لنا أن نعمم مصطلحًا كاذبًا عن المثقف دون أن يكون لدينا تصور عن مفهوم المثقف أولاً.

ليس من مصطلح شاعت تلبيساته، كما هو مصطلح المثقف، وقد تبادر إلى ذهن القارئ أنه لا مشاحة في الاصطلاح، ولكن القصة ليست مشاحة أو تضييقًا، بل اكتشافًا وعودة إلى حجم الشكوى والصراخ اليومي من تلبيسات مثقف، لم تكن لولا أن المفهوم أصبح مضللاً لدرجة الإعتام.

قد يكون المثقف هو الأكاديمي والمبدع والروائي والكاتب والصحفي والمؤلف الكثير الإنتاج والمسرحي والفنان والقارئ النهم، وربما لا يكون أي من هؤلاء. إن تحديد مفهوم المثقف قادر على أن يفرز وجه الانتهازية من أردية الثقافة المحلية، وهذا طريق لا بد منه للوصول إلى قناعة أن المثقف قيمة إنسانية وليست أسفارًا واستشهادات وشهادات ومؤلفات ووجوهًا إعلامية وأنساقًا مجتمعيه تحتفل بوجه الثقافة دون أن تبلو وجه المثقف.

الثقافة العربية لم تعرف مفهومًا للمثقف سوى ما أفرزته حركة النقل في القرن التاسع عشر عن الوعي الأوروبي بمفهوم المثقف العضوي. وفي تاريخ الثقافة العربية كان ثمة وجه آخر يقارب وجه المثقف العضوي أو يفارقه، كان



أرباب صناعة الكلام والعلماء والفقهاء وكتاب الدواوين والوراقين، لكن المثقف العضوي بالمفهوم الغربي الذي وصل إلينا - عبر نقولات المتأخرين - تحوطه بضعة عناصر ربما كانت هي الأكثر قدرة على اجتراح معجزة مثقف، أولها أن يكون ممن يعمل من داخل مهمته العلمية أو الإبداعية أو من خارجها على الاهتمام بالشأن العام باعتباره صاحب رؤية نقدية وقلق مشروع على مستقبل إنسان لا طموحات كائن حي يرتزق من المهنة وعلى وهجها حتى لو قاربت وجه الثقافة وتلبست به، والعنصر الأكثر أهمية هو المصداقية التي ينالها المثقف عندما ينسجم مع نفسه ويكف عن لغة التوظيف القميء للمعلومة أو الإبداع في حملة ارتزاقية لن تكون سوى نموذج لمثقف انتهازي ضرره أكثر من نفعه، وتعطيله لاكتشاف الحقيقة أخطر من صمته، ونفيه عن عيون المجتمع أرحم من احتوائه.

إن المنابر الثقافية، التي تتوسل بوجه الإنسان والحقيقة، هي أكثر النماذج احتواء للمثقف، لكن أين

وجه المثقف الحر من تلبيسات تلك المشروعات الثقافية الغارقة في جملة من استدعاءات قد تأكل في رصيد الإنسان وقيمته وأحقيته بالحياة الكريمة، قبل أن تأكل في رصيد مثقف قلما اكتشف المتلقي أبعاد خطابه وتأويلاته واجتهاداته. إن الخطورة في العلمية الثقافية عندما تتوسل وجه الإنسان وهي تهزمه في داخله وعندما تدعي شرف الحقيقة وهي تركلها بكل قسوة، وعندما تستخف بعقل متلق وهي تلومه أخيرًا على ضعف تواصله مع مشروع ثقافة بلا ملامح يمكن الاطمئنان إليها أو الاعتزاز بشرف حضورها في حياته.

كم من مثقف - بالمفهوم السائد - أكل وشرب على وهج الثقافة وسخر إمكاناته المعرفية لتوظيف الثقافة لخدمة مصالحه الشخصية وحضوره الاجتماعي وطموحاته الوظيفية، حتى التبس مفهوم المثقف بالموظف وتلك هي أزمة الثقافة العربية وأزمة الثقة بوجه المثقف قبل أن تفرزه عيون لا تخطئها رذائل ثقافة، وهي تنفي الخبث وتحتج على لغة الثقافة المدجنة والمسيسة والقابعة تحت سيف الاستبداد، أيًا كان لونه وشكله.

وفي ظل ثقافة انتهازية لا تفرض تلك الوجوه ولا تحتج على اعتلائها منابر الثقافة، بل تصفق لها كثيرًا، وتحتفل بها وتمارس معها أنواع الانتهازية الثقافية، وتبادلها عبارات الثناء وتقبل مشاركتها في كل محفل، وهي أحيانًا توقن بأن وجه الحقيقة يغيب عن ملامح الثقافة المسوغة لأنواع الظلم أو الاستبداد أو الطغيان أو الكذب أو التمويه، فهل نلوم مثقفًا حرًا فضل رحلة الاغتراب عن الانهماك في أجواء الانتهازية الثقافية وتلبيسات مشروعها المغرق في ضبابيته وتمويهاته وانتقائيته.

لا ثقافة حقيقة بلا حرية فكرية، ولا مثقف حرًا بلا موقف إنساني ملتزم لا انتهازية فيه ولا انتقائية ولا تبريرًا أيًا كان لونه لأشكال أو أنماط أو قراءات تعزز الصخب المتوسل بوجه المثقف عن الإيمان بأن للحقيقة - في المسألة الثقافية - بابًا واحدًا لا سواه، أن يكون المثقف حرًا ملتزمًا صادقًا منسجمًا مع نفسه، أو سمّه بعدها ما شئت سوى أن يكون مثقفًا.

إن أردأ تلك التعريفات، هي تلك التي يستهلكها الباحثون التقليديون في مفهوم المثقف، الذي لا يرونه سوى كشكول مدرسي، ليأخذ من كل علم بطرف، إن هذا النوع من المثقفين لن يصنعوا مجدًا للإنسان وأن

> كم من مثقف - بالمفهوم السائد - أكل وشرب على وهج الثقافة وسخر إمكاناته المعرفية لتوظيف الثقافة لخدمة مصالحه الشخصية وحضوره الاجتماعي وطموحاته الوظيفية، حتى التبس مفهوم المثقف بالموظف

أسعفتهم ذاكرتهم للمشاركة في منابر الثقافة أو منتدياتها أو مجالسها. إن باب العلم رحب واسع، لكن باب الوصول للمثقف تنطوي عليه رؤية حقيقة للإنسان، ودور المثقف وعلاقته بالمجموع ورؤيته النقدية والتزامه البحث الدؤوب عن الحقيقة ومعاودة الوقوف على الحق لو خانته وسيلة الوصول إليه، وتبنيه لقضايا المجتمع أو تشكيل موقف إنساني تجاهها والسلامة من التناقضات والترفع عن وهج الحضور إذا تناقض مع ما يؤمن به.

إن المثقف الحقيقي ليس هو ذاك الذي ينفي الآخر، لأنه لا يتفق معه، ولا تشغله قضايا الانتصار للذات والدفاع عنها أمام مناوئيه، بل ربما كان المنفي مثقفًا حقيقيًا أيضًا، العبرة هنا ليست في الانسجام مع الآخر، قدر ما هي مصداقية الآخر والتزامه الموقف الذي يراه حتى لو لم يكن ثمة اتفاق حول المشروع. الاتفاق هنا يكون حول القيمة التي تعتمد في فرز وجه المثقف، فطالما كان منسجمًا مع نفسه، مؤمنًا بما يقول، باحثًا دؤوبًا عن الحقيقة، لا تحمل مشروعاته انتهازية أو وصولية أو أي نوع من التوظيف الثقافي المتناقض والمؤلم في آن، فإن باب العمل لكل الأطياف هو قيمة إنسانية بحد ذاتها، والفكرة هنا لست ترويجًا لأيديولوجيا ولا تنسيبًا لمناصرين.

التعليم العالي العربي ..

تصدير الأدمغة الثمينة والأيدي الرخيصة!

عبدالرحمن حمادي . سوريا



من المؤكد أن المؤسسات التربوية بمختلف مراحلها لم تعد مؤسسات استهلاكية كما كان ينظر إليها سابقًا؛ بل تحولت في الخطط الاقتصادية إلى مؤسسات إنتاجية بكل ما تعنيه الكلمة من معنى؛ ولأسباب كثيرة من أهمها أن هذه المؤسسات هي معامل تنتج عقل الإنسان وتفكيره ونفسيته. الإنسان الذي عن طريقه تتحدد فاعلية كل أدوات الإنتاج الأخرى في المجتمع، ويتحدد بالتالي نمو وتطور هذا المجتمع.



بات من الواضح مدى أهمية مؤسسات التعليم العالي (الجامعية وغير الجامعية) في التنمية بمختلف وجوهها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، بحيث صار لهذه المؤسسات دورها الهام في التنمية وتوسيع آفاق الإنتاجية.

وقد تزايد الاهتمام في العالم بموضوع توظيف التعليم العالي كقناة إنتاجية وتنموية، حيث إن تقويم فعالية التعليم العالي أصبح يعتمد بشكل أساس على ملاءمة أهدافه لمتطلبات التنمية الشاملة في البلد الذي يمارس فيه التعليم وظائفه ومدى قدرته على مواجهة التحديات المختلفة. والاتفاق تام هنا على أن الجامعة الحديثة لم يعد دورها يقتصر على مواجهة التحديات الآنية فقط، بل صار يمتد إلى ممارسة عملية الاستشراف والتنبؤ بالتحديات المستقبلية واتخاذ الإجراءات اللازمة لمجابهتها قبل حدوثها، وإلى الإسهام في تنمية الأفراد تنمية كاملة وشاملة. وهذا يعني تنمية الموارد البشرية وزجها في المجالات الإنتاجية بشكل فاعل. وهذا الجانب بالذات أعطي أهمية كبيرة من قبل خبراء الإنتاج والتنمية والمتخصصين.

هذا من جهة، من جهة ثانية ما زالت كل المؤتمرات التربوية والإنتاجية في العالم تؤكد منذ زمن طويل دور الجامعات في عملية التنمية الاقتصادية وإعداد الأطر البشرية القادرة على قيادة الإنتاجيات. وهذا ما نراه مثلاً في المؤتمر الذي عقد

عام ١٩٦٦م في جامعة إنديانا، حيث جاء في التقرير الذي صدر عنه ما يلي: «يتضمن منهج تعليم القوى العاملة برامج للدراسات الجامعية والدراسات العليا وبرامج داخل الحرم الجامعي وخارجه تستهدف من هم في سنّ الدخول إلى الجامعة، وتعليم الكبار أنواعًا أخرى من البرامج النظرية والتطبيقية، وتقديم برامج خاصة إلى الذين يفتقرون إلى الكفاءات الإدارية والمهنية؛ بالإضافة إلى بذل جهود أخرى تتعلق ببرامج الكبار والبرامج الأخرى التي تهدف إلى زيادة القدرات والمهارات»[1].

سياسة القبول المفتوح والتوجيه المشروط

هذه المقدمة أوردناها إشارة إلى أهمية الجامعات في عملية التنمية وكمدخل لدراسة واقع الجامعات العربية في هذا المجال؛ أي دورها في تسريع وتائر الإنتاج ومحاربة العطالة والتخلف اللذين يعتبران من الخصائص العامة التي يتسم بها المجتمع العربي؛ والاتفاق تام هنا على أن من أسباب هذا التخلف سوء استغلال الموارد الطبيعية والبشرية.

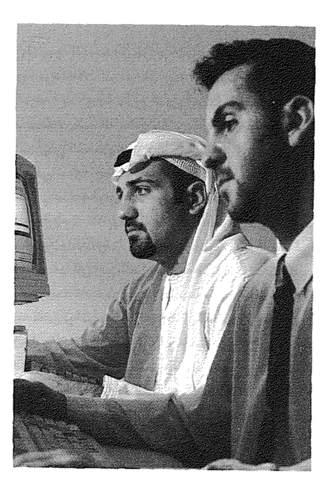
والتجارب العربية أثبتت ذلك، فكم من تكنولوجيا استوردتها الدول العربية ثم فشلت هذه التكنولوجيا لديها، نظرًا لأن الدول المستوردة لها تحتاج إلى كفاءات فنية بشرية تتمكن من تشغيلها واستخدامها. بل إن هذه التكنولوجيا المستوردة تصبح غالبًا عبئًا على مستورديها وتساهم في التبعية والتخلف بدلاً من ممارسة دورها الذي استوردت من أجله؛ وهو المساهمة في عملية التنمية.

إذًا المشكلة تعود إلى العنصر البشري المؤهل الذي تتجه الأنظار إلى الجامعات العربية في إيجاده، فهل قامت الجامعات العربية بهذا الدور؟ أعني إيجاد وتطوير الموارد البشرية المؤهلة التي يحتاج إليها العالم العربي لتخطي هذا التخلف.

إن الحديث ذو شجون، وما كُتب من مؤلفات عن نظم التعليم العالي في الوطن العربي يشير إلى قصورها، وجود العديد من النواقص الهامة التي تحول دون إسهامها بصورة فعالة في دعم جهود التنمية العربية. ومن أهم هذه النواقص عدم وجود ترابط بين نظم التعليم العالي وخطط التنمية، ففي كثير من الدول العربية نجد أن النهج الذي يتبعه المخططون في التعليم العالي يبدو غير ملائم ولا يتناسب مع احتياجات التنمية في القوى العاملة، وربما يُعد هذا أحد الأسباب الرئيسة التي تشكل عائقًا كبيرًا أمام عدم تمكن نظم التعليم من أن تكون أكثر تجاوبًا مع حاجات التنمية. ونتيجة لهذا الوضع نجد أن هناك فائضًا كبيرًا في أعداد الخريجين الذين يعانون البطالة في مجالات اختصاصاتهم من جهة، ونلاحظ من جهة أخرى نقصًا كبيرًا في أنواع الخريجين الذين نحتاج إليهم في ميادين أخرى!! والسبب الرئيس لهذه المعضلة السياسات الحالية للقبول، والمعايير التي تتبعها معظم الجامعات العربية. فعند تحليل نظم التسجيل في أية جامعة عربية يبدو لنا جليًا أن أعدادًا ضخمة من الطلاب تنتسب إلى كليات الآداب والعلوم الإنسانية مقارنة بالأعداد القليلة التي تنتسب إلى كليات العلوم والكليات المهنية؛ ويرجع ذلك إلى أن سياسة القبول المتبعة في الجامعة لا تسمح إلا لنسب قليلة من الخريجين الذين يحملون شهادة الثانوية العامة بالالتحاق بفروع العلوم التطبيقية والمهنية. ولا يختلف اثنان في أن حاجة الوطن العربي إلى خريجي كليات العلوم والكليات المهنية أكبر من احتياجاته إلى خريجي كليات الآداب والعلوم الإنسانية.

وهناك ظاهرة أخرى تكاد تكون مشاركة بين جميع نظم التعليم العالي العربي، ألا وهي سياسة القبول

ما كُتب من مؤلفات عن نظم التعليم العالي في الوطن العربي يشير إلى قصورها، ووجود العديد من النواقص الهامة التي تحول دون إسهامها بصورة فعالة في دعم جهود التنمية



المفتوح إلى الجامعات واشتراط توجيه غالبية الطلبة المقبولين إلى فروع العلوم الإنسانية. في حين تتطلب عمليات نقل التكنولوجيا بنجاح وجود نظام تعليمي سليم يعد الأطر البشرية ذات المستوى الرفيع ويؤهلها[٢].

ثمة مشكلة أخرى، وهي أن الاهتمام في الجامعات العربية يركز في أغلب الأحيان على الجوانب الكمية من حيث أعداد الخريجين، ويهمل الجوانب النوعية لهذه العملية. ففي العام الدراسي ١٩٩٠م مثلاً بلغ عدد الطلاب المسجلين في قطاع التعليم العالي العربي (٢,٨) مليون طالب، ثم ارتفع العدد إلى (٦,٢) مليون طالب في عام ٢٠٠٠م. أي بزيادة (٣,٤) مليون طالب في فترة عشر سنوات[٣]!!

ومن الواضح أن هذه الزيادة الكبيرة والمتدفقة في أعداد الطلاب تشكل أكبر تحديات التعليم العالي العربي، وتؤدي إلى جملة من المشكلات التي دخلت في صلب الواقع الإنتاجي والتنموي العربي، وأهمها:

* التوسع في تطوير الكليات الإنسانية والاجتماعية على حساب الكليات العلمية والفنية حيث لا تصل نسبة المقيدين في الكليات العلمية إلى ٥٠٪ في عدد غير قليل من الدول العربية.

* استيعاب التعليم العالي لجزء صغير من خريجي التعليم الثانوي؛ مع وجود أعداد كبيرة لا تجد لها أماكن في هذا القطاع التعليمي.

* تركيز مؤسسات التعليم العالي على القيام بوظيفة واحدة هي وظيفة التعليم؛ مع بروز نوع من الإهمال في التقدم لوظائف البحث العلمي وخدمة المجتمع التي تعد من الوظائف الأساسية لهذه المؤسسات.

* الانخفاض النسبي للجوانب النوعية للنظام التعليمي وانخفاض مستوى الخريجين: وعدم قدرة المؤسسات على تكييف مناهجها وبرامجها مع المتغيرات السريعة في مجالات العلوم والتكنولوجيا والتغيرات التي تحدث في طبيعة المهن في سوق العمل.

الجامعات تتحول عن دورها

إنها جملة مشكلات إذًا تعانيها الجامعات العربية؛ وفي العقد المتشابكة لهذه المشكلات تبرز خطوط تزايد أعداد الطلاب الجامعيين بوتائر سريعة، وتزايد الأعباء المالية بالنسبة للدخل القومي؛ ثم تزايد نسبة البطالة بين الخريجين: وبالتالي تزايد نسبة هدر البطالة المادية والإنسانية في هذا السياق.

يضاف إلى ذلك أن الجامعات في العالم تتغير بسرعة؛ في حين تبقى الجامعات العربية في سمتها المحافظة، مما يضطرها إلى إعادة تأهيل وتدريب العاملين فيها. مع ما يعنيه ذلك من تكريس ظاهرة عدم التوافق بين التعليم العالي وحاجات المجتمع الفعلية للتنمية والازدهار، وإلى هدر ذريع في الجهد والمال، وتصاعد البطالة وهجرة الكثير من الخريجين طلبًا للرزق. هذا دون أن ننسى أن بطالة خريجي الجامعات أقسى من بطالة الأميين، فخريجو الجامعات تكونت لديهم حاجات ومستويات معيشية من الصعب التنازل عنها. ولن يقبل خريج الجامعة بأي عمل كان، وسيترفع عن العمل اليدوي كمثقف، كما أن خريجي الجامعات يتعرضون لاختيار عمل لا يتعلق

باختصاصهم الذي عملوا وجهدوا من أجله.

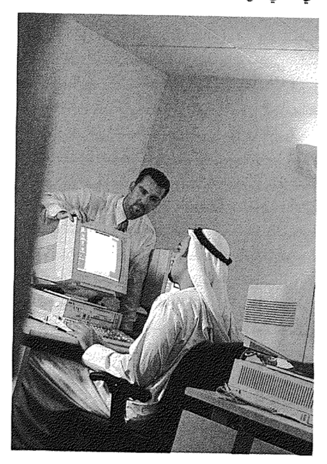
يلاحظ أيضًا أن من اعترضتهم البطالة، أو الذين يعملون جزءًا من الوقت، وحتى الذين يعملون في ميدانهم يسعون إلى متابعة دراستهم العالية، وفيهم أعداد متزايدة من الاختصاصات النظرية، وعندما يحصلون على الدكتوراه يسعون إلى الدخول للجامعة للتدريس فيها، إذ إن العمل خارجها مشبع بالخريجين، ويستطيعون عبر الضغط توسيع دائرة العمل في اختصاصهم بالذات، فتستحدث الشُّعب وتتزايد الدراسات العليا لاستيعاب من واجهتهم البطالة المقنعة!! ويؤدي ذلك إلى أن تتفاقم المشكلة، وإلى تغذية اختصاصات جامعية لا تتناسب مع احتياجات سوق العمل. وسرعان ما يصاب هذا التعليم بالتضخم والهبوط. وفي مواجهة تزايد أعداد الطلاب وتشبع السوق باختصاصات تؤدي إلى البطالة، لجأت الجامعات العربية إلى اختيار وفرز المعدلات المرتفعة عن طريق المباريات والامتحانات، وتحولت عن دورها لتقويم مستوى تحصيل الطالب إلى سدود وحواجز تتم فيها تصفية الأعداد الكبيرة من المنتسبين إلى التعليم العالي، مما يوجد أضرارًا كبيرة في إنتاجية الشباب وتحقيق ذواتهم.

فمباريات الدخول لا تعتمد على النجاح في الاختبار، بل على قبول عدد محدد جدًا من جمهور المتقدمين للمباريات.

كذلك فإن الاختبارات التي تؤدي إلى رسوب الطلاب وسط دراستهم الجامعية والتي تقطع الطريق أمام إنهاء هذه الدراسة، تجعل منهم هامشيين غير منتجين، أو تضطرهم إلى تكرار المحاولة في اختصاص آخر لا يتناسب مع طموحاتهم وإمكاناتهم أو تدفعهم إلى اللجوء لعمل جزئي أو بسيط يعيشون منه.

الأدمغة الثمينة والأيدي الرخيصة

هذا الواقع الذي تعيشه الجامعات العربية يتحدث بالضرورة عن إشكالات أخرى تطفو على السطح، وتؤثر تأثيرًا كبيرًا في القوى الإنتاجية للشباب ولخريجي التعليم العالي، ومن أهم هذه الإشكالات اتجاه الشباب العربي لاستكمال الدراسة الجامعية خارج الدول العربية. وهذه الإشكالية ناجمة عن سلسلة مترابطة من الحلقات، أولها النظام التعليمي الخاطئ الذي يعد الطالب بشكل عام للتعليم العالي، بحيث إنه إذا حصل على الشهادة الثانوية أو حتى الإعدادية تراه يأنف عن ممارسة الأعمال اليدوية أو المهن العادية، فلا يبقى أمامه غير الحصول على شهادة جامعية! ولكن (وهنا الحلقة الثانية) يصطدم الراغب في الانتساب إلى الجامعة بأنظمة القبول والمفاضلات، بحيث يجد نفسه في فرع لا يناسب طموحاته وما يعتقد أنه كامن فيه من إمكانات، علمًا أن معظم الذين يقصدون الخارج لاستكمال الدراسة الجامعية تكون دراستهم في الفروع العلمية والاختصاصية المهنية التي يحتاج إليها المجتمع العربي في عملية التنمية. ثم تبدأ الحلقة الثالثة عندما تحاول الدول التي يدرس فيها الطلبة الاحتفاظ بهؤلاء الطلبة أطول مدة ممكنة في أثناء الدراسة عند الحاجة إلى اليد العاملة الرخيصة، وبعد الدراسة أيضًا كي تجني ريع استثمارات الدول العربية للتعليم لنفسها!



وعـمـومًـا نلاحظ أن الطلاب الـعـرب الدارسـين في جامعات الخارج تطول دراستهم إلى ضعف المدة التي تستغرقها الدراسة الجامعية عادة، وأحيانًا إلى ضعفين. فـعـادة يضـيّع الطالب عـامـين على الأقل في عـمليـة التسجيل بالجامعة وتعلم لغة البلد والبحث عن مأوى، ولأن مـعظم الطلاب العـرب غـيـر حـاصلين على منح دراسية فهم يضطرون إلى العمل كي يكسبوا في أثناء دراستهم تكاليف الدراسة أو جزءًا منها. وهذا الوضع يضعف العلاقة والروابط مع الوطن والعائلة ويؤدي إلى مرض انفصام الشخصية. أضف إلى ذلك ما يتعرض له الطالب من سياسة التمييز العنصري، فيحاول التنصل من منشئه ومن انتمائه العربي والذوبان في المجتمع الذي يدرس فـيـه. وعندمـا يـحـصل هذا الطالب على شـهـادته الجـامـعـيـة تستقطبه الدولة التي درس فـيـهـا. واستقطابه عـادة يتم عن طريق مغريات مـهنية ومادية واستهلاكية مفقودة في وطن الخريج، وربما ترافقت هذه المغريات مع جملة تهديدات وعراقيل فـيـمـا لو أصـر الخـريج على العـودة إلى بلده. وخـصـوصًـا إذا كـان الاختـصـاص الذي يحمله من الاختـصـاصـات العلمية النادرة التي تعتبرها الدول المتقدمة حكرًا لها. ولا يجوز للدول النامية أن تستفيد منها.

ولـتـوضـيح مـدى الخـسـارة في الطاقة الإنتاجـيـة العربية نتيجة لهذا الوضع نشير إلى أن لبنان مثلاً خسـر خـلال الفـتـرة مـا بين أعوام ١٩٦٢م و١٩٦٦م مـا نسبته (٣٢,٥٪) من مـهندسيه، و(١٠,٥٪) من حملة العلوم الطبيعية، و(٢٤,٩٪) من الأطباء. وبالفترة نفسها خسرت سوريا (٥٦,٩٪) من مهندسيها و(١١,٧٪) من حملة العلوم الطبيعية، و(٩,٣٪) من الأطباء، حيث بقي هؤلاء في البلاد التي درسوا فيها ولم يعودوا إلى بلادهم بعد تخرجهم(٤).

إن خسـارة الوطن العربي واضحة في هذا المجال تمامًا، فمن ناحية تخسر الدول العربية تكاليف التعليم التي صـرفـتـهـا على هؤلاء حتى مـرحلة مـا قـبل التعليم الجـامـعي، وتخـسـر الطاقة الإنتـاجـيـة للشـبـاب الذين هاجروا للتعلم في الجـامـعـات الخـارجـيـة. والمستفيد حصرًا هي الدول التي تعلم هؤلاء في جامعاتها.

مصر المصدر الرئيس للعلماء في أمريكا

وثـمـة مـشكلة أهم؛ وهي ظاهرة هـجـرة خـريجي

> **المصـدر الرئيس للعلمـاء والمهندسين المهـاجـرين للولايات المتحدة الأمريكية من الدول العربية هو مصر، حيث هاجر منها نحو ثلث المجموع، ثم العراق ولبنان**

الجامعات العربية وأصحاب الكفاءات للعمل في البلدان المتقدمة الصناعية، سواء أكانت الهجرة من أجل الإقـامـة الدائمـة أم المؤقـتـة. وتكاد الدراسـات تجمع على تحديد فـئـات المهاجـرين كما يلي:

* ذوو المهن الحـرة كـالأطبـاء والمهندسين والاقتصاديين والمحامين وغيرهم.
* الفنيون الذين يشكلون حلقة الاتصال بين المهندسين والعمال المهرة.
* العمال المهرة المكتسبون خبرة متخصصة بمجالات حيوية في الصناعة.

ولا نجد هنا إحصاءات دقيقة تتعلق بهجرة الكفاءات العربية. ومن المؤكد أن هناك تعمدًا من قبل الدول المتقدمة في عدم نشر بيانات واضحة عن حركة هـجـرة الكفـاءات العربية وغيرها من الكفـاءات من دول العـالـم الثـالث، ولكن وفـقًـا لنتـائج ندوة «أكـوا» (اللجنة الاقتـصـادية لدول غرب أسيا التابعة للأمم المتحدة) بلغت النسبة المئوية لـهـجـرة الأطبـاء ٥٠٪، والمهندسين ٢٣٪، وعلماء الطبيعة ١٥٪، وذلك حتى سنة ٢٠٠٠م.

والمصـــدر الرئيس للعلمـــاء والمهندسين المهاجرين للولايات المتحدة الأمريكية من الدول العربية هو مصـر، حيث هـاجـر منها نحـو ثلث المجمـوع، ثم العـراق ولبنان. ويقـدم كل منهـمـا نسبة ١٠٪ من المجموع، وسورية والأردن، ويقدم كل منهـمـا ٥٪، وفلسطين تقـدم نسـبـة ٦٪ من

المجموع.

وقد تجاوز عدد العلماء العرب الذين دخلوا الولايات المتحدة كمهاجرين ٤٨٠ شخصًا في عام ١٩٨٠م. وفي الفترة من عام ١٩٧٤م حتى عام ١٩٧٧م بلغت الزيادة في هجرة العلماء والمهندسين من الدول العربية ٥٠٪، وقد هاجر من مصر والأردن وفلسطين ولبنان والعراق وسورية حوالي ٩٥٪ من العلماء والمهندسين المولودين في هذه الدول ما بين عامي ١٩٦٦م حتى عام ١٩٧٦م، كما ارتفعت حصة المهاجرين المصريين بين عامي ١٩٧٦م وعام ١٩٨٠م من ٥٢٪ إلى ٧٥٪. وهناك عدد غير معروف من العلماء والمهندسين العرب الموجودين حاليًا في الولايات المتحدة الأمريكية بصفة غير مهاجرين، وهم يعتزمون على الأرجح الحصول على صفة مهاجرين، أو أنهم يعتزمون البقاء فيها بصورة دائمة دون تغيير وضعهم لغير مهاجرين(٥).

وإجمالاً يمكن القول إن عدد المهاجرين العرب من الكفاءات العالية والمقيمين في الولايات المتحدة الأمريكية بلغ حتى عام ١٩٨٣م ما مجموعه ١٠٠ ألف شخص، وارتفع في عام ٢٠٠٠م ليصل إلى ٣٥٣ ألف شخص. ولغة الأرقام هذه تصبح أكثر مدعاة للدهشة والقلق عندما نعلم أنه طبقًا لتقديرات الأمم المتحدة

يمكن القول إن عدد المهاجرين العرب من الكفاءات العالية والمقيمين في الولايات المتحدة الأمريكية بلغ حتى عام ١٩٨٣م ما مجموعه ١٠٠ ألف شخص، وارتفع في عام ٢٠٠٠م ليصل إلى ٣٥٣ ألف شخص

وجهات أخرى تبلغ كلفة تعليم الطالب الجامعي في الدول العربية ٢١ ألف دولار، والولايات المتحدة تربح من ١٠٠ ألف عالم وصاحب كفاءة عرب موجودين على أراضيها ما مقداره أربع مليارات دولار من تكاليف التعليم، وهذا المبلغ يعادل مجموع المبالغ التي دفعتها الولايات المتحدة لكل دول العالم من مساعدات اقتصادية وسياسية(٦)!!

العوامل التي تدفع الكفاءات العربية إلى مغادرة دولها كثيرة: اجتماعية، وسياسية، وإدارية، وثقافية، وعلمية، والتي لا يمكن إخضاعها لنمط من التحليل في كل الظروف، ويمكن بإيجاز أن نذكر عوامل الدفع هذه؛ وهي:

* الحواجز الإقليمية بين الدول العربية وغياب التكامل الهيكلي وتنافر برامج وخطط هذه الدول.
* عدم توفر التسهيلات العلمية وعدم وجود مناخ ملائم لإمكانية البحث العلمي.
* انخفاض مستوى المعيشة.
* السياسة التعليمية التي تعمل على زيادة عدد الخريجين من الجامعات بما لا يتفق مع احتياجات التنمية مما يشكل عامل دفع لهجرة كفاءات واسعة.

وضمن سياق استعراض المشكلة لا يمكن أن نغفل العوامل التي تضعها الدول المتقدمة لجذب الكفاءات العربية، ويمكن أن نوجزها:

* المحيط العلمي المتقدم الذي يحفز على مواصلة البحث والتجريب.
* تقويم صاحب الكفاءة وترفيعه اعتمادًا على البحث المنتج والكفاءات الفردية.
* توفر الحرية السياسية.
* المستوى المعاشي الجيد.

«نحو التعليم الفني» ولكن كيف؟

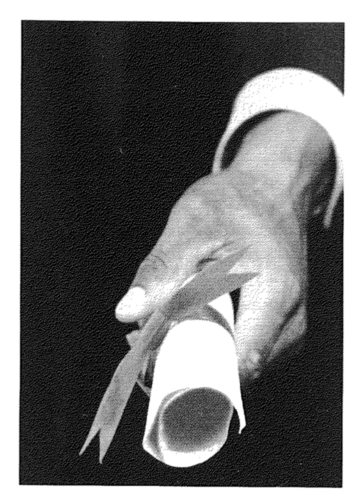
إن الإجابة عن هذا السؤال تقيدها بعض الأمور الأساسية، وأولها أن حاجات سوق العمل ينبغي أن تفهم على أنها تلك الحاجات المتجددة المتطورة التي تجري في عصر سمتة التحرك والتغيير السريع في بنية الأعمال وأدواتها. ومن غير الجائز أن تكون إسقاطات الإنتاج والإعداد التربوي له مستندة إلى بُنى الإنتاج وحاجاته الحالية أو حاجاته قريبة المدى. ولا بد من دراسات تحسبيّة طويلة الأمد تأخذ بعين الاعتبار

انقراض العديد من المهن وبزوغ مهن جديدة، وتحيط علمًا بالتحولات الجذرية السريعة في العلم والتكنولوجيا. وعلى رأس ما ينبغي أن نوليه اهتمامًا في هذا المجال ظهور الثورة الصناعية الثالثة وما يلحق ذلك من انتقال نشاط الإنسان من مرحلة الإنتاج نفسها إلى المرحلة السابقة للإنتاج وما يصاحبها من بحث وتخطيط.

وثاني الأمور هو أن التربية وحاجات الإنتاج ليست مسألة نبوءات وحساب فحسب، بل هي عمل ينبغي أن يصحبه جهد هائل في تطوير التربية تطويرًا كيفيًا ونوعيًا. وضمن هذه الأمور وغيرها بدأ التركيز في الوطن العربي على مرحلة التعليم الفني كدواء أساسي لجملة المشكلات التي يعانيها المجتمع والتعليم العالي، بل لم يحظ أي نوع من أنواع التعليم في العقود الأخيرة بهذا القدر من الكتابات والمؤتمرات كالذي حظي به التعليم الفني. فهو كما تذكر الكتابات والمؤتمرات طوق النجاة للدول العربية والنامية عمومًا لتمكينها من إعداد مواردها البشرية اللازمة لمشروعات التنمية. وزيادة الإقبال على التعليم الفني واتساعه هو الحل الموصوف لمعالجة البطالة والبطالة المقنعة لحشود الخريجين من كليات الجامعات العربية، وهو التعليم القادر في رأي المربين على أن يعيد للتربية توازنها. ولكن القول شيء والفعل في الحقيقة شيء آخر. فعلى أرض الواقع نرى رفضًا شبه جماعي للتعليم الفني. ولعل أصدق الأوصاف دلالة على هذا الوضع هو تلك العبارة التي أجاب بها أحد المثقفين حين سئل عن رأيه في هذا التعليم فأجاب: «هو خير أنواع التعليم وأعظمها نفعًا لأبناء الجيران».

عمومًا نجد أن الذين ينتسبون للتعليم الفني ينتمون إلى أسر من مستوى اجتماعي واقتصادي وثقافي أقل من الذين ينتسبون للتعليم العام. ورغم الجهود الكثيرة التي بذلت في أغلب الدول العربية في السنوات الأخيرة لمحاولة تطوير التعليم الفني كمًا ونوعًا، والعمل على زيادة قدرته على اجتذاب أعداد أكبر، فإنه ما زال يقف بالمرتبة الأخيرة إذا ما قورن بالتعليم الثانوي العام.

ولنوضح أكثر نلجأ إلى لغة الأرقام، فنجد آخر البيانات والإحصاءات المتوفرة حول التعليم الفني في الوطن العربي عام ٢٠٠٠م تشير إلى أن نسبة التعليم الفني إلى مجموع المرحلة الثانوية هي بحدود ٢,٣٠٪،



وهناك تفاوت ضخم بين الدول العربية في هذا الصدد. فقد بلغت نسبة التعليم الفني إلى مجموع التعليم العام في مملكة البحرين ومصر ٥٠٪، وهي أعلى نسبة في الوطن العربي. في حين بلغت النسبة من ٢٠ ٪ إلى ٣٠٪ في كل من تونس والعراق ولبنان وليبيا، ومن ١٠٪ إلى ٢٠٪ في الأردن وجيبوتي والسودان والصومال وفلسطين واليمن، ومن ٥ ٪ إلى ١٠٪ في الجزائر والمملكة العربية السعودية وعمان، وأقل من ٥٪ في كل من دولة الإمارات العربية المتحدة وقطر والمغرب وموريتانيا. كما نجد تناقضًا ضمن التعليم الفني، فالتعليم التجاري يحتل الدرجة الأولى من حجم التعليم الفني في الدول العربية، يليه التعليم الصناعي. حتى إننا نتعجب عندما نجد أن التعليم الزراعي يحتل المرتبة الأخيرة من التعليم الفني في دولتين عربيتين زراعيتين هما: مصر والعراق(٧)!

ورغم أن تكلفة التعليم الفني تفوق مثيلاتها في التعليم الثانوي العام بسبب متطلباته من الأجهزة والمعدات والمختبرات والورش ومتطلبات التدريب، نجد أن نسبة الإنفاق على التعليم

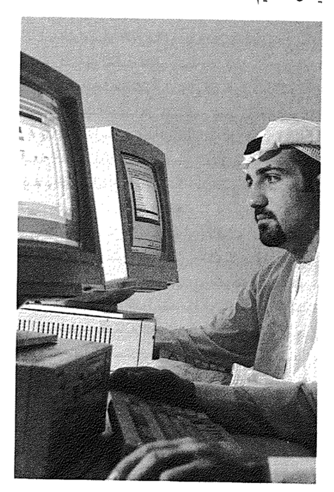
الفني أدنى بكثير من نسبة الإنفاق على التعليم العام!

ولتمكين الاتجاه نحو التعليم الفني لجأت بعض الدول العربية إلى وضع معدلات عالية للناجحين في التعليم الإعدادي كي ينتسبوا للتعليم الثانوي العام، وبذلك أرغمت أعدادًا كبيرة من الطلاب على الانتساب للتعليم الفني، حتى إن نسبة المنتسبين للتعليم الفني بلغت في سورية خلال السنوات الأخيرة ٨٠٪ وأكثر، بحسب الإحصاءات الرسمية عن وزارة التربية السورية، ولكن ذلك بقي في الحيز النظري، حيث مصير المنتسبين أحد أمرين: إما ترك التعليم الفني بعد فترة من الدوام فيه، وإما دراسة منهاج التعليم الثانوي بشكل حرّ ثم التقدم إلى امتحانات الثانوية العامة بصفة أحرار (غير منتظمين). ولذلك نجد أن أعداد الطلاب المتقدمين بصفة أحرار لشهادة التعليم الثانوي في كل عام تتجاوز الآلاف في كل محافظة سورية، بينما أعداد المتقدمين لامتحانات شهادات التعلم الفني تحسب بالعشرات. مع أن العملية يفترض أن تكون عكسية، أي أن أعداد المتقدمين لامتحانات التعليم الفني يجب أن تحسب بالآلاف قياسًا لنسبة المنتسبين نظريًا قبل ثلاث سنوات من امتحان الشهادات للتعليم الفني وقلة عدد المقبولين في التعليم الثانوي العام. وهذا يعني أنه يتم الالتفاف على إجبارية التعليم الفني من خلال الدراسة الحرة للتعليم الثانوي العام، في حين لا يجد البقية الذين أكملوا التعليم الفني فرص عمل في المؤسسات الإنتاجية أو ضمن وظائف الدولة نظرًا لتضخم أعدادها قياسًا للتوسع في حجم وعدد المنشآت الإنتاجية.

في النتيجة كان التعليم الفني قد وجد نفسه بعد سنوات من التوجيه شبه الإجباري نحوه ضمن إشكالية كبيرة، وبالتالي وجدت الجهات التخطيطية ووزارة التربية السورية ضرورة التراجع، فتقرر في العام الدراسي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥م قبول ٦٠٪ من الطلاب في التعليم الثانوي العام، مقابل ٤٠٪ في التعليم الفني.

من هذه الإحصاءات وغيرها نستنتج أن واقع التعليم الفني في الوطن العربي لا يزال قاتمًا، وهو التعليم الذي أرادوه خلاصًا أو مقدمة للخلاص من الإشكالات الكثيرة التي تعانيها الجامعات العربية. فإذا بهذا التعليم غارق في إشكالات أكثر! وصار على الخبراء والدارسين والمنظمات والهيئات العربية المعنية أن يبحثوا في أسباب هذه الإشكالات وأسباب النظرة الدونية التي ينظر إليها للتعليم الفني في الوطن العربي. وقد بحثوا فعلاً ووجدوا أن أسباب هذا العزوف كثيرة منها:

* جمود النظم التعليمية العربية واتباعها سياسة (الباب المغلق) أمام خريجي هذا التعليم.
* نظرة المجتمع السلبية نحو العمل اليدوي وغياب العمل عن التعليم العام.
* ما ترسخ في الأذهان من ضرورة إكمال الدراسة الجامعية لكل من ينهي الثانوية وإلا نظر إليه كفاشل ولم يكمل التعليم.



* نظرة العائلة إلى التعليم الفني باعتباره طريقًا لعمل فني يدوي لا يتناسب ومركز العائلة ما يؤدي إلى توجيه الأبناء نحو التعليم الثانوي العام فالجامعي بحثًا عن الوظيفة ذات الاسم والمكانة.

* ضعف التوجيه المهني أو انعدامه في المراحل الدراسية التي تسبق مرحلة التعليم الفني ما لا يسهم في توكيد قيمة العمل واحترامه لدى الطلاب.

* قلة الحوافز المهنية والمادية أمام خريجي التعليم الفني نتيجة التمييز الواضح في هيكل الأجور ونظم الاستخدام والترقيات لصالح خريجي الجامعات.

ومن البديهي أننا ما دمنا قد عرفنا الإشكاليات التي يعانيها التعليم الفني فإننا نستطيع وضع العلاج، وأوله ألا يتحول التوجيه الرسمي نحو التعليم الفني مجرد عملية وضع الطلاب وفقًا لمجموعهم، فننتقل بذلك من حالة العزوف عن التعليم الفني إلى اتخامه بذوي المعدلات العلمية الضعيفة، إذ ليس الهدف أن ننجح في حشد أعداد كبيرة من الطلاب على أبواب التعليم الفني، وإنما المهم أن يفدوا إلى هذا التعليم ولديهم الرغبة ويمتلكون القدرة ليخرجوا منه وقد اكتسبوا الكفايات التي ينتظرها سوق العمل من الخريجين. وكذلك استحداث تخصصات جديدة لمواجهة حاجات التنمية وتوفير العمل للخريجين من التعليم الفني والاستفادة من طاقاتهم، وإلا ملأنا أسواق العمل بحشود من الفنيين العاطلين عن العمل.

ولا بد أيضًا من العمل على إلغاء الفوارق الوظيفية بين خريجي الثانوية العامة والتعليم الفني، وتعديل نظام الأجور بحيث تتساوى رواتب خريجي المعاهد الفنية مع رواتب خريجي الجامعات، وغير ذلك من الإجراءات التي باتت معروفة من كثرة ما طرقتها مؤتمرات التعليم والمنظمات والهيئات المعنية بأمور التعليم في الوطن العربي.

إننا نتحدث عن أزمة في التعليمين الفني والجامعي، فهذا يعني أننا نتحدث عن أزمة في التعليم ككل. وبالتالي يأتي السؤال الأهم: أي تعليم ذاك الذي نرجو أن يكون توظيفًا مثمرًا يؤدي إلى التنمية الشاملة في الوطن العربي ويلغي الإشكاليات والتحديات التي يعيشها الواقع التعليمي العربي الآن؟

سؤال شغل بال العلماء والبحاثة والتربويين والاقتصاديين العرب، وما أرانا نستطيع هنا الإجابة عن سؤال ما زال مثار عشرات المؤتمرات التي تعقد هنا وهناك في الوطن العربي، ولذلك سنركز على التعليم الجامعي، وسنجد في المحصلة أن التعليم الجامعي في الوطن العربي تنسحب عليه خصائص منها:

رغم أن تكلفة التعليم الفني تفوق مثيلاتها في التعليم الثانوي العام بسبب متطلباته من الأجهزة والمعدات والمختبرات والورش ومتطلبات التدريب، نجد أن نسبة الإنفاق على التعليم الفني أدنى بكثير من نسبة الإنفاق على التعليم العام!

* تقوم الدول العربية إجمالاً بالتخطيط لمؤسسات التعليم العالي فيها، ولكن دوائر التخطيط تفتقر عمومًا إلى المعلومات الكافية والدقيقة والحديثة وتفتقر كذلك إلى المتخصصين.

* لا يوجد تنسيق بين التخطيط الجامعي وخطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية.

* قلما يوجد تخطيط طويل المدى في الدول العربية، إذ يعتمد المخططون على الاستجابة السريعة لمطلب الجمهور للمواضيع الشائعة المرغوبة.

والنتيجة النهائية هي أن التعليم العالي في الوطن العربي لا بد له من إجراءات فعالة، مع أن الحديث قد كثر عن هذه الإجراءات، فما نملك إلا أن نورد بعضها هنا، وهي:

* إجراء الدراسة التقويمية لفاعلية برامج

التعليم العالي في الوطن العربي بشكل عام، وبرامج الدراسات العليا بشكل خاص.

* توفير المعلومات والبيانات الدقيقة عن هذه البرامج ونشرها وتبادلها بين الجامعات العربية.

* توجيه الأساتذة وطلبة الدراسات العليا إلى إجراءات البحوث التطبيقية حول المشكلات التنموية الخاصة بمجتمعاتهم.

* وضع تشاريع تحث على ضرورة التنسيق بين القطاع العام والخاص من جهة، وبين أقسام الدراسات في الجامعات من جهة أخرى لحصر المشكلات التي يمكن التعاون على حلها عن طريق توظيف البحث العلمي.

* إدخال برامج ودراسات عليا متداخلة في الحقول المعرفية تخدم حاجات التنمية بشكل أكثر فاعلية.

* التنويع والمرونة في إنشاء دراسات عليا تستجيب للمتغيرات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية مثل: برامج التنمية وتعليم الكبار، وبرامج البيئة والحاسب الآلي، وتشعيب التخصصات داخل الحقل الواحد.

وكما رأينا، فإن أحد الإشكاليات والتحديات التي تواجه الجامعات العربية هو نزيف الكفاءات العربية، ومما بات يستدعي تضافر جميع الجهود، وعلى المستويات القطرية

لا بد أيضًا من العمل على إلغاء الفوارق الوظيفية بين خريجي الثانوية العامة والتعليم الفني، وتعديل نظام الأجور بحيث تتساوى رواتب خريجي المعاهد الفنية مع رواتب خريجي الجامعات

والعربية، والبدء في بلورة رؤية جديدة للتنمية في البلدان العربية تفيد من الهياكل القائمة. ويمكن البدء بالإجراءات التالية:

* تكثيف رعاية المبعوثين للبحث والدراسة والتدريب رعاية مادية ومعنوية، والتوجيه الجاد للاستفادة من طاقة البحث العلمي والدراسة والتدريب المتاحة في البلدان المتقدمة.

* إعادة النظر جذريًا في سلم الرواتب التي تمنح للكفاءات العربية في بلدانهم، وتقديم حوافز مادية ومعنوية تشجيعية ترتبط بالبحث والإنتاج، وتقديم الأجر المتساوي مع العمل المتساوي.

* احترام الجانب الإنساني في الكفاءات العربية، وخصوصًا منها حرية الرأي، وبشكل خاص فيما يتعلق بمجالات اختصاصاتهم الفنية.

* إعطاء المسؤوليات الفنية للفنيين، وأن يلتزم سلم الوظائف بشروط الكفاءة التي يجب أن توضع لها معايير دقيقة تبتعد عن النزوات والأهواء الشخصية.

* تقليل الشعور بالغبن عند الكفاءات العربية مقارنة بزملائهم الأجانب العاملين في البلاد العربية.

* الالتزام باستراتيجية العمل الاقتصادي العربي فيما يتعلق بسياسة البحث وتخصيص نسبة مئوية مقبولة من الدخل القومي لأغراض البحث العلمي، وبرمجة سياسة البحث العلمي على مستوى الوطن العربي.

وعلى أية حال، ما دامت أسباب هجرة الكفاءات العربية نتيجة حتمية للواقع العربي وما يعانيه من تخلف وتبعية، فستبقى هذه الهجرة نتيجة إفرازات البيئة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتقنية الناتجة من الخلل التنموي في المجتمع العربي، والذي يتطلب بدوره الأخذ بالتخطيط العلمي الدقيق للموارد البشرية الموجودة التي تعتبر بحق الركن الأساسي في التنمية.

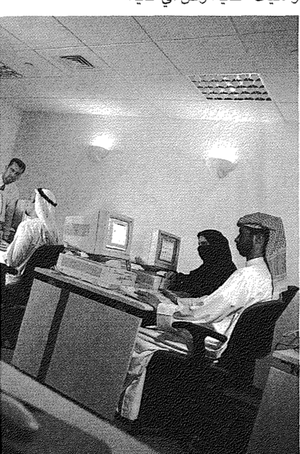
تحويل الجامعات إلى مؤسسات إنتاجية

وبالنسبة للبطالة المتزايدة بين صفوف خريجي الجامعات العربية فقد أثبتت التجارب العربية أن القرارات الفوقية والارتجالية والرسمية لا تفيد شيئًا في معالجة هذه المشكلة، بل كل قرار يصدر يزيدها حجمًا وتأزمًا. وبات من الضروري وضع حلول جذرية تحول الجامعات العربية إلى مؤسسات إنتاجية بكل ما تعنيه

الكلمة من معنى، مؤسسات تستقطب وتستوعب طلابها وخريجيها الذين لا يجدون مجالاً للعمل في المؤسسات الأخرى. ولنا أن نستفيد من تجارب الدول المتقدمة في هذا المجال، ففي الولايات المتحدة الأمريكية مثلاً، يندرج الطلاب حاملو الدبلوم في جهاز الإدارة والإنتاج في الجامعة نفسها التي تخرجوا فيها، وفي منشآت إنتاجية ضخمة تتبع للجامعة، ولها علاقتها الإنتاجية مع المؤسسات السياسية والاقتصادية الأخرى. واليابان أوجدت في جامعاتها ما يسمى بالاتحادات الكبرى كمجموعة منشآت إنتاجية وعلمية تستقطب الدارسين والخريجين معًا.

وبعد:

إن التحديات التي تواجهها الجامعات العربية كثيرة، وأي حل يتم اقتراحه لن يضيف شيئًا جديدًا إلى مئات الحلول التي اقترحت عبر عشرات المؤتمرات التي عقدت لعرض هذه التحديات وعلاجها، ومع ذلك نقول إن علاج المشاكل التي تعانيها الجامعات العربية (بطالة الخريجين مثلاً) لا يكون إلا بربط جاد وحقيقي ما بين الجامعات وعمليات التنمية، ولكن أي تنمية؟



إنها التنمية متسارعة العجلات في جميع المجالات والقطاعات بحيث يتزايد الطلب والحاجة إلى القوى العاملة تزايدًا يكفي لاستيعاب السكان الوافدين إلى سوق العمل، وخصوصًا من خريجي التعليم الفني والثانوي والجامعي، وبتحقيق ذلك لا يعود التوسع في التعليم الثانوي وما فوقه مشكلة مؤرقة، وتصبح المسيرة في تلبية الطلب الشعبي على التعليم وفق منحى تكافؤ الفرص، وضمن بعض الشروط أكثر انسجامًا وملاءمة للحاجات والآفاق التنموية.

وبعد أيضًا:

لقد كثرت الآراء والمقترحات حول علاج المشكلة، ومعظمها تصدر عن مؤتمرات المعنيين، ومن بينهم وزراء التربية والتعليم العالي في الوطن العربي، ولكن هذه القرارات تبقى كلامًا لا ينفذ، وأن الآوان لخطوات جادة على مستوى الوطن العربي، وتكون ملزمة للدول العربية، خطوات لا يبقى الكلام فيها كلامًا، بل يتحول إلى فعل يتغلغل إلى صلب النظم التربوية وربطها بالإنتاج والتنمية بشكل عقلاني فعلي. ■

المصادر

١ـ عبدالله بوبطانة، الجامعات وتحديات المستقبل، مجلة عالم الفكر، المجلد التاسع، ١٩٨٨م.

٢ـ عبدالله بوبطانة، التخطيط في التعليم العالي: أهدافه وأساليبه، سلسلة دراسات ووثائق حول التنمية والتعليم في الوطن العربي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية، العدد ٩، ١٩٨٥م.

٣ـ نشرة مكتب اليونسكو للتربية، العدد٧، ٢٠٠١م.

٤ـ عبدالرحمن حمادي، التعليم العالي في الوطن العربي، مجلة الوحدة، العدد ٩٢، الرباط ١٩٩٠م.

٥ـ تقرير اللجنة الاقتصادية لدول غرب آسيا (أكو) لعام ٢٠٠٠م.

٦ـ المصدر نفسه.

٧ـ عمر شوباشي، التعليم الفني وآفاقه في الوطن العربي، مجلة الراية، العدد ١٣٤، بيروت ١٩٨٨م.

هل يمكن أن يصبح التعليم الجامع حقيقة واقعة؟

المصدر : ملف اليونسكو المفتوح عن التعليم الجامع. ٢٠٠٣م
الكاتب : دكتور فيليب ماغراب
ترجمة : المعرفة

نشأت فكرة التعليم الجامع عن الاعتقاد بأن التعليم حق أساسي من حقوق الإنسان وبأنه يضع الأساس لمجتمع أكثر عدلاً.
فلكل الراغبين في التعليم الحق في التعليم بصرف النظر عن مميزاتهم أو صعوباتهم الفردية. وقد تبنى منتدى دكار العالمي للتربية، الذي عقد في شهر أبريل عام ٢٠٠٠م في السنغال، رؤية حق التعليم للجميع، وأوضح المنتدى أن التعليم الجامع أمر حيوي إذا ما أريد تحقيق هذا الهدف. ونتيجة لذلك، أخذ يتزايد عدد البلدان التي تعمل على مساعدة مدارسها لكي تصبح مدارس جامعة.

وتركز المبادرات الخاصة بالتعليم الجامعي على الفئات التي كانت مستبعدة في السابق من فرص التعليم، وهي فئات تشمل الأطفال الفقراء، والأطفال المنتمين إلى أقليات إثنية ولغوية، والبنات (في بعض المجتمعات)، والأطفال الذين يعيشون في مناطق نائية، والأطفال المعوقين أو ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة الأخرى، وكثيرًا ما تكون هذه الفئة الأخيرة هي الأكثر عرضة للتهميش سواء في مجال التعليم أو على صعيد المجتمع بوجه عام.

وقد عانى الأطفال المعوقون وغيرهم من ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة، على نحو تقليدي، الاستبعاد والتمييز والعزل من جانب النظام التعليمي العادي ومن جانب نظرائهم، فيوضع بعضهم في فصول أو مدارس منفصلة بينما يحرم البعض الآخر من التمتع بأي نوع من التعليم.

ويتسم التعليم القائم على العزل بأنه يفصل الأطفال عن نظرائهم وأسرهم، وقد لا تكون له أية نجاعة اقتصادية. كما أن إتاحة التعليم بشكل منفصل أو توسيع نطاق هذا النوع من التعليم لا يسهم بشيء في تحديد وإزالة الحواجز التي تمنع هؤلاء الأطفال من التعلم في المدارس العادية. وتتمثل مهمة التعليم الجامع في مساعدة المدارس العادية على التغلب على هذه الحواجز لكي تتمكن من تلبية احتياجات التعليم لجميع الأطفال.

ولا يقتصر التعليم الجامع على الاهتمام بالأطفال المعوقين دون غيرهم، ولا على إيجاد بديل لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة بالاستناد إلى العزل، وإنما يشجع التعليم الجامع المعنيين برسم السياسات والمشرفين الإداريين على النظر في مسألة الحواجز داخل النظام التعليمي، وكيف تنشأ، وكيف يمكن إزالتها.

وتشمل هذه الحواجز عادة:

* مناهج مصممة على نحو غير ملائم.
* مدرسين غير مدربين على العمل مع أطفال ذوي احتياجات عديدة ومتنوعة.
* وسائل تعليمية غير مناسبة.
* مباني يتعذر ارتيادها أو التدريس فيها.

كيف يمكن للتعليم الجامع أن يساعد على تقديم التعليم للجميع؟

بدأت حركة «التعليم للجميع» في المؤتمر العالمي حول التربية للجميع في «جومتين»، بتايلاند، في عام ١٩٩٠م، بغية إعطاء جميع الأطفال والناشئة والكبار الحق في التعليم. وقد حدد إعلان جومتين العالمي بشأن التربية العناصر الرئيسة من «رؤية موسعة» للتعليم الأساسي، وذلك على النحو التالي:

* تعميم التحاق جميع الأطفال والناشئة والكبار بالتعليم، والنهوض بالمساواة للفئات التي لا تتمتع بحظوظها كاملة في هذا الصدد كالفتيات والنساء.
* التركيز على التحصيل والاستفادة من التعليم، بدلاً من مجرد التركيز على الالتحاق بالتعليم.
* توسيع نطاق التعليم الأساسي ووسائله، وذلك جزئيًا من خلال تأمين تعميم التعليم

الابتدائي، وأيضًا من خلال إشراك الأسر والمجتمعات المحلية وهيئات رعاية الطفولة المبكرة وبرامج محو الأمية وبرامج التعليم غير النظامي والمكتبات ووسائل الإعلام وغير ذلك من «نظم توفير التعليم» المتنوعة.

* تعزيز بيئة التعليم، عن طريق تزويد التلاميذ بما يحتاجون إليه من تغذية ورعاية صحية ودعم مادي ومعنوي لكي يستفيدوا من التعليم.

* تقوية المشاركات بين جميع القطاعات الفرعية للتعليم وأشكاله، والدوائر الحكومية، والمنظمات غير الحكومية، والقطاع الخاص، والجماعات الدينية، والمجتمعات المحلية، وبوجه أخص الأسر والمعلمين.

وبعد مضي عقد على صدور إعلان جومتين، جرى التأكيد مجددًا على الرؤية التي وردت فيه، وذلك في منتدى داكار العالمي للتربية الذي عقد لاستعراض ما أحرز من تقدم نحو تحقيق هدف التعليم للجميع (المنتدى العالمي للتربية ٢٠٠٠م). وقد سلط هذا المنتدى الضوء على الحواجز التي لا تزال دون التحاق فئات محرومة بالتعليم، ودعا إلى عمل جدّي لإزالة هذه الحواجز.

مبررات الدعوة إلى التعليم الجامع

إن أهم دفعة للتعليم الجامع جاءت من «المؤتمر العالمي المعني بتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة» الذي عقد في سلامنكا، في عام ١٩٩٤م.

فقد كانت توصيات هذا المؤتمر قائمة على مبدأ التعليم الجامع. فالمدارس ينبغي أن تقبل جميع التلاميذ بغض النظر عن حالتهم البدنية أو الفكرية أو الاجتماعية أو الوجدانية أو اللغوية أو ما إلى ذلك. ويعني هذا أنها ينبغي أن تقبل الأطفال المعوقين والموهوبين، وأطفال الشوارع والأطفال العاملين، والأطفال المنتمين إلى أقليات لغوية أو إثنية أو ثقافية.

> إن إعداد المعلمين الأكفاء في ممارسات التعليم الجامع هو أمر حيوي بالنسبة لحملة النهوض بالتعليم الجامع. وإذا أريد لهذا التعليم أن يكون مستدامًا، فإن تدريب المعلمين يجب أن يكون مخططًا وشاملاً وطويل الأجل

هناك عدة مبررات تؤصل للدعوة إلى التعليم الجامع، وأهمها:

* **مبرر تربوي**: إذ إن واجب المدارس الجامعة المتمثل في تعليم جميع الأطفال معًا يعني أن عليها أن تستحدث أساليب للتعليم تستجيب للفوارق الفردية وتفيد جميع الأطفال.

* **مبرر اجتماعي**: فبوسع المدارس الجامعة أن تغير المواقف إزاء الفوارق عن طريق تعليم كل الأطفال معًا، ممهدة بذلك الأسس لمجتمع عادل، خال من التمييز ويشجع الناس على العيش معًا في سلام.

* **مبرر اقتصادي**: فمن المرجح أن تكون تكاليف إنشاء وإدارة مدارس تقدم التعليم لجميع الأطفال معًا أدنى من تكاليف نظام تعليمي متشعب يشمل أنواعًا مختلفة من المدارس المتخصصة في تعليم فئات معينة من الأطفال. فالمدارس الجامعة التي توفر تعليمًا فعالاً لجميع تلاميذها تشكل وسائل أنجع اقتصاديًا لتوفير التعليم للجميع.

كيفية تنظيم سياسات وممارسات التعليم الجامع:

إن الانتقال إلى تعليم جامع أفضل لا يحدث بين عشية وضحاها، والتغيير مهما كان تدريجيًا، ينبغي أن يستند إلى مبادئ مترابطة بوضوح، تستهدف التطوير على مستوى النظام التعليمي بأكمله. وإذا ما أريد تقليص الحواجز التي تعرقل التعليم الجامع، فإن على المعنيين برسم السياسات والمشرفين الإداريين أن يعملوا على تحقيق ما يلي:

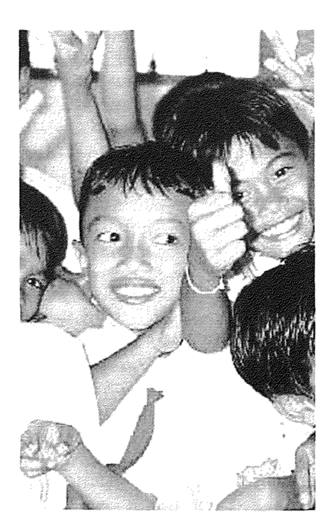
* تعبئة الرأي العام.
* بناء التوافق في الآراء.
* إجراء تحليل شامل للوضع.
* إصلاح التشريعات.
* دعم المشروعات المحلية.

فكثيرًا ما تحتاج نظم إدارة التعليم إلى التغيير لكي يتسنى نمو التعليم الجامع. وعلى سبيل المثال، فإن توحيد إدارة تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وإدارة التعليم العادي يساعد على النهوض بالتعليم الجامع.

كما أن عملية التغيير في حد ذاتها تحتاج إلى موارد مالية وبشرية وفكرية، لذا فمن الضروري تحديد مجمّع من الموارد تتمثل مهمته في دعم التغيير في التشريعات أو الإسهام في التطويرات التجريبية الرائدة. ومن المهم للغاية بناء الشركات مع الأطراف المعنية والمنظمات الدولية والمنظمات غير الحكومية.

الإعداد المهني لمعلميّ التعليم الجامع:

إن إعداد المعلمين الأكفاء في ممارسات التعليم الجامع هو أمر حيوي بالنسبة لحملة النهوض بالتعليم الجامع، وإذا أريد لهذا التعليم أن يكون مستدامًا، فإن تدريب المعلمين يجب أن يكون مخططًا وشاملاً وطويل الأجل. وفي ظل الحاجة إلى إعداد المعلمين في المدارس العامة العادية وفي ظل موارد مالية ضئيلة، لن يتسنى اشتراك كل المعلمين في الدورات التدريبية، ولذلك يمكن اتباع نموذج النواة، الذي يدرب عددًا محدودًا من المعلمين كنواة تنقل مهاراتها ومعارفها إلى مجموعات أوسع وهو ما يتيح نشر التدريب في النظام بأكمله. كما يمكن الاعتماد على نظام التعليم عن بعد كوسيلة فعالة لتمكين المعلمين العاملين في المناطق النائية من الحصول على التدريب.



تقييم التعليم كوسيلة لتأمين التعليم الجيد

في نظام التعليم العادي، يجري باستمرار تقييم جميع الطلبة من حيث تقدمهم في التعليم بالنسبة للمنهج الدراسي، أما في التعليم الجامع، فإن على المعلمين أن يتعاملوا مع طلبة متنوعين غاية التنوع وأن يستخدموا في ذلك جملة من التقنيات، وينبغي للتقييم أن يركز على السمات المميزة للطلبة وعلى ما يحرزونه من تقدم، وكذلك على الطريقة التي يمكن بها لكل طالب أن يتعلم في إطار المنهج الدراسي. وينبغي لتقنيات التقييم أن تمكن الطلبة من إظهار جوانب تفوقهم وقدرتهم الكامنة، وألا تميز ظلمًا بين مختلف فئاتهم.

ويسهم الآباء والطلبة إسهامًا كبيرًا في عملية التقييم. فبوسعهم أن يقدموا معلومات عن كيفية تصرف الطالب خارج المدرسة، ويبينوا مسار تطور الطفل منذ الطفولة المبكرة ويزودوا المعلمين ببيانات مفيدة عن مدى فعالية عملهم مع الطالب.

وإذا كان الطالب يعاني صعوبات أكثر تعقيدًا، توجب على المعلم أن يعمل مع مهنيين يتمتعون بمهارات الاختصاصيين، ويمكن تحقيق ذلك على النحو الأمثل حين يمكن للمعلمين الاستعانة باختصاصيين داخل المدرسة، ومن خلال عدة فرق متعددة الاختصاصات تعمل على المستوى المحلي.

ويعد التقييم المبكر للصعوبات التي يواجهها أي طفل جزءًا هامًا من عملية التقييم. فالتقييم والعلاج في وقت مبكر يخففان إلى أقصى حد ممكن تأثير أية صعوبات، ويقللان الحاجة إلى اعتماد برامج مكلفة لإعادة التأهيل وتدارك الموقف، ويزيدان إمكانية تلبية احتياجات الطالب في بيئة تعليمية عادية.

كيفية تنظيم الدعم في النظم الجامعة

يشمل الدعم كل ما من شأنه أن يمكن الدارس من التعلم، وفي الواقع، فإن أهم أشكال الدعم متاحة في كل مدرسة. مثل مساندة الأطفال لزملائهم، ومساندة المعلمين لزملائهم،

واضطلاع الآباء بدور الشركاء في تعليم أطفالهم، ودعم المجتمعات المحلية لمدارسها.

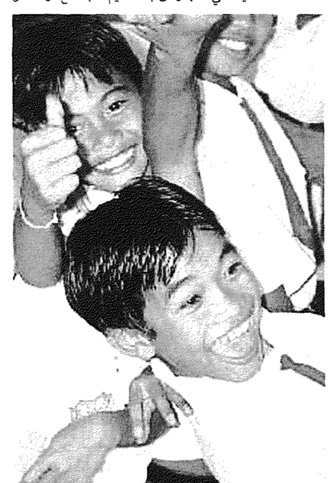
وهناك أشكال أخرى من الدعم تتسم بطابع نظامي أكثر من الأشكال السابقة، ومنها مثلاً الدعم الذي يقدمه معلمون لديهم معارف خاصة، ومراكز الموارد المرجعية والمهنيون العاملون في قطاعات أخرى.

ومن الأمور المهمة غاية الأهمية أن يكون هناك نهج منسق لتقديم الدعم النظامي، لتعمل بموجبه مرافق الخدمات والوكالات معًا.

وقد يقتضي هذا تغيير بنى الإدارة المحلية بغية تيسير نهج يكفل تضافر الجهود في تقديم الدعم للمدارس.

كيفية مشاركة الأسر والمجتمعات المحلية في التعليم الجامع

إن إشراك الأسر والمجتمعات المحلية أمر جوهري في تحقيق تعليم جيد للجميع. فيمكن للأسر وفئات المجتمع المحلي أن تضطلع بدور نشيط في النهوض بالتعليم الجامع، وحفز



التغييرات في السياسات العامة والتشريعات.

وبالإمكان إقامة شراكات ناجحة مع الأسر إذا ما كان المهنيون والأسر يتفهم ويحترم كل طرف منهما دور الآخر، ذلك أن الثقة بين الشركاء مسألة حيوية، وإن كانت تستغرق بعض الوقت لكي تسود بينهم. ومن الممكن تعزيز أهمية دور الأسرة في التعليم من خلال ترسيخ هذا الدور في أساليب إدارة المدارس وبفضل وضع تشريع ملائم.

إن إقامة الشراكات مع المجتمع المحلي بوجه عام يمثل فرصة بالنسبة للمدارس، ويفيد كلا الطرفين، إذ إن لدى كل منهما موارد يمكن تشاطرها.

طريقة إعداد منهج دراسي للتعليم الجامع

إن إعداد منهج دراسي جامع يشمل كل الدارسين قد يقتضي توسيع نطاق التعاريف الحالية للتعلم، فالمناهج الدراسية الجامعة تقوم على رؤية تعتبر أن عملية التعليم إنما تحدث عندما يشترك الطلبة فعليًا في إعطاء مغزى لتجاربهم، وهذا ما يؤكد دور المعلم كموجه وكعامل تيسير أكثر من كونه ملقنًا ومدرسًا.

وينبغي للمنهج الدراسي أن يكون مرنًا بالقدر الكافي لتلبية احتياجات جميع الطلبة، وبالتالي يجب ألا يكون مفروضًا بشكل جامد على الصعيد الوطني أو بصورة مركزية. فالمناهج الجامعة تُعد على نحو يتوخى فيها المرونة بما يتيح تطويعها وتطويرها على مستوى المدرسة وبما يكفل تلبية احتياجات كل طالب بصورة فردية، وبما يلائم أسلوب كل معلم في أداء عمله. وتتمثل إحدى القضايا الأساسية بالنسبة للمعنيين برسم السياسات في كيفية تمكين المدارس من تعديل المنهج الدراسي لكي يلبي احتياجات كل طالب بصورة فردية، والكيفية التي يمكن بها تشجيع هذا النهج.

وتفرض المناهج الدراسية الحريصة على الطابع الجامع متطلبات كبيرة على عاتق المعلمين، إذ إنها تستدعي منهم أن يشاركوا في إعداد المنهج الدراسي على المستوى المحلي، وأن يتمتعوا بمهارات في تطويع المناهج داخل فصولهم الدراسية، كما تستدعي منهم أن يديروا تشكيلة متنوعة من الأنشطة داخل الفصل. وأن يتحلوا بمهارات التخطيط لتأمين مشاركة كل الطلبة، وأن يكونوا قادرين على مساعدة طلبتهم على التعليم من دون إعطائهم أجوبة مرسومة مسبقًا. وعليهم كذلك أن يكونوا قادرين على أداء عملهم بشكل قد يتجاوز حدود الموضوعات التقليدية وبطرق تحترم الخصائص الثقافية.

وتعتبر المناهج غير المرنة والمثقلة من حيث المحتوى

السبب الرئيس لظواهر العزل والاستبعاد في الغالب، وبالتالي فإن هناك ما يدعو إلى الاعتقاد بأن عملية إعداد منهج دراسي جامع هي أهم عامل في تحقيق التعليم الجامع.

دعم التعليم الجامع

إن تخصيص اعتمادات لتمويل تعليم الذين يعانون صعوبات يمثل دائمًا مسألة شائكة. مهما كان النظام يحظى بموارد جيدة عمومًا، يكاد يكون هناك دائمًا شعور بأن الموارد غير كافية لتلبية احتياجات الدارسين.

وقد قامت بعض البلدان بتوسيع نطاق نهجها في تمويل التعليم وتوفير الموارد اللازمة له، فتوصلت إلى أشكال من معالجة صعوبات التعلم لا تعتمد على توافر تمويل إضافي. وتشمل هذه الأشكال العمل التعاوني بين الطلبة، ومشاركة الآباء في أنشطة الفصل الدراسي، وقيام المعلمين بحل المشكلات والتآزر فيما بينهم.

وقليلة هي الأنظمة التعليمية التي تستطيع توفير كل الموارد المنشودة من أموال الدولة وحدها. وبالتالي، فإن من الجوهري أن تقيم الحكومات الوطنية والإدارات المحلية شراكات مع المولين المحتملين. وتشكل الجهات المانحة الدولية والمنظمات غير الحكومية بالتأكيد مصادر للحصول على موارد إضافية، ولكن ذلك ينطبق أيضًا على قطاعي الأعمال والصناعة اللذين لهما مصلحة خاصة في إثبات حسن النوايا والمساعدة على إيجاد قوى عاملة جيدة الإعداد.

وتفصل بلدان عديدة بين تمويل التعليم العادي وتمويل تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة. وكثيرًا ما توجد في هذه الحالات حواجز إدارية تحول دون حصول المدارس العامة العادية على الأموال اللازمة لدعم النهج الجامع.

ولذلك، فإن نظم التعليم الجامع تقتضي توافر آلية تيسير تزويد المدارس العامة العادية بالأموال الإضافية. ولا مناص من وضع استراتيجيات أخرى إذا كان الهدف المنشود يتجاوز مجرد الاهتمام بتشكيلة متنوعة من الطلبة، ليتناول معالجة معيقات محدودة تعانيها بعض الفئات. وقد وضعت بلدان عديدة برامج تعزز تكافؤ الفرص عن طريق تخصيص أموال محددة لمجالات تسد احتياجات اجتماعية واقتصادية.

كيفية إدارة عمليات الانتقال من مرحلة تعليمية إلى أخرى

يكفل النظام التعليمي الجيد انتقالاً سلسًا بين

«فالمناهج الجامعة تُعد على نحو يتوخى فيها المرونة بما يتيح تطويعها وتطويرها على مستوى المدرسة وبما يكفل تلبية احتياجات كل طالب بصورة فردية، وبما يلائم أسلوب كل معلم في أداء عمله»

مراحل التعليم المختلفة. وفي الأحوال المثلى، ينبغي أن يكون بوسع الطلاب جميعًا، بصرف النظر عن الصعوبات أو أوجه الإعاقة التي يعانونها، أن يلتحقوا بالنظام التعليمي وهم أطفال صغار، وأن يتدرجوا في مراحله المتتالية حتى يتخرجوا منه راشدين يمارسون حياة هادفة ونافعة. غير أنه لا يتسنى تحقيق هذا المسار إلا إذا تم تحديد العقبات الموجودة عند نقاط الانتقال الرئيسة وإزالة هذه العقبات.

وتشمل نقاط الانتقال الرئيسة هذه: الانتقال من المنزل إلى المدرسة؛ والانتقال بين مراحل أو مستويات التعليم المدرسي المختلفة؛ ثم الانتقال من التعليم المدرسي إلى التعلم مدى الحياة وإلى عالم العمل.

وهناك عقبات بنيوية واضحة تجعل الانتقال داخل وبين شتى مراحل التعليم المدرسي والتعليم التكميلي والتعليم العالي وعالم العمل أمرًا صعبًا.

ومن هذه العقبات ما يلي:

* وجود نظم تمويلية وإدارية وتشريعية مستقلة فيما يخص كلاً من التعليم الابتدائي والثانوي وما بعد الثانوي.
* تأثير عملية انتقاء أفضل الطلبة عند الالتحاق بالتعليم التكميلي والعالي.
* الانتقال من المرافق التي تخدم الأطفال إلى المرافق التي تخدم الراشدين.
* تأثير عملية انتقاء أفضل العناصر داخل سوق العمل.

وإذا ما أريد للنظم التعليمية أن تصبح ذات طابع جامع بقدر أكبر، وجب إدارة الانتقال على نحو يتيح لجميع الدارسين التدرج بصورة سلسة من مرحلة إلى أخرى، مع زيادة الفرص المتاحة لهم بأكبر قدر ممكن.

وسائل استهلال وتوطيد التغيير في المدارس

لن تتسنى إقامة نظم تعليمية أكثر حرصًا على التعليم الجامع إلا إذا التزمت المدارس ذاتها بأن تكون أحرص على توفير هذا النوع من التعليم. ويعد استحداث آليات تمكينية مثل السياسات الوطنية الرامية إلى الدمج الاجتماعي، ونظم المساندة المحلية، والأشكال الملائمة من المناهج الدراسية ومن عمليات التقييم، أمرًا هامًا لإيجاد السياق السليم لتطوير التعليم الجامع. غير أن إشراك المدارس في مشروعات الدمج الاجتماعي يمثل أمرًا جوهريًا إذا ما أريد ترجمة السياسات الوطنية إلى حقائق ملموسة.

وتتمثل الاستراتيجية المستخدمة على أوسع نطاق للنهوض بالتعليم الجامع في استهلال «مشروع» جامع يساند مدرسة أو أكثر في اتباع ممارسات تفسح مجالاً أرحب للتعليم الجامع. ويمكن أن تستند هذه المشروعات إلى مبادرات المدارس ذاتها أو أن تتم إدارتها بصورة مركزية.



ومع أن من غير المرجح أن تتمكن المشروعات الخاصة من أن تقيم بمفردها نظامًا تعليميًا أكثر اتساما بالطابع الجامع، فإن لهذه المشروعات دورًا هامًا تؤديه في هذا الصدد. ولكن كان من الطبيعي أن تعمل المشروعات المختلفة بطرق متباينة، فإن هناك بعض المعايير المشتركة للنجاح، وهي:

* وضوح الأدوار والمسؤوليات.
* توافر المساندة الفعالة للمدارس.
* وجود آليات واضحة لتطوير الممارسات.
* عملية ترويج فعالة.

ويتعين على المشروعات أن تساعد المدارس على تغيير ثقافتها وممارستها. فإذا كانت ثقافة المدرسة لا تراعي بصورة كافية مبادئ المشاركة والتعاون والدمج، فإن استحداث ممارسات ذات طابع جامع أوفر سيشكل حتمًا تحديًا للقيم والمسلمات والممارسات السائدة. وهذا أمر قد يزعزع الوضع القائم، وبالتالي، فإنه يستلزم توافر إدارة سديدة ومساندة حصيفة.

وكثيرًا ما تعمل المدارس بعضها بمعزل عن بعض أو تعمل في أفضل الأحوال من خلال فريق مشروعات مركزي. ومع أن هذه الطريقة تتيح إنجاز الكثير من العمل المفيد، فإن بمقدور المدارس أن يدعم بعضها بعضًا دعمًا قيمًا. فمن خلال إقامة الشبكات، تستطيع المدارس أن تحقق ما يلي:

* تشاطر التجارب والخبرات.
* وضع سياسات وممارسات مشتركة.
* الاستعاضة عن التنافس وعن السعي وراء المصلحة الذاتية بشعور المشاركة في جهد متضافر يبذل في إطار الشبكة.
* تنمية الموارد المشتركة مثل الخبرات المتخصصة والآليات التجديدية لإتاحة التعليم.
* تحقيق وفرة على صعيد الوحدات الكبرى تيسر استجابة المدارس للتنوع الواسع في احتياجات الطلبة.

وأخيرًا، فإن فكرة التعليم الجامع فكرة ضخمة تحتاج إلى جهود ودعم ومساندة لا نهائية لوضعها موضع التنفيذ، خصوصًا وأنها تستهدف قطاعًا أكبر من الطلاب، ويمكن أن تحقق الأهداف الموجودة من التعليم وتساهم على نحو فعال في تذويب الفوارق بين الطلاب العاديين والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة. ولكن هل تستطيع الدول أن تحول فكرة التعليم الجامع من حيّز الفكرة والنظرية إلى إطار التنفيذ على أرض الواقع؟

طرائق وأساليب جديدة ومشوقة :

اللغة الإنجليزية كما يجب أن تدرَّس

إيمان الكرود- الدمام

كـثـيـرًا ما يتقن متحدث اللغة الأم إحدى مهاراتها الأربع (المحادثة، والقراءة والكتابة، والاستماع) أكثر من الأخرى، بل قد يبرز في إحداها ويتفوق.

فالبعض إذا تحدث سحر الألباب واستولى على العقول، والبعض الآخر يجري بالقلم بما يذيب القلوب ويؤثر في النفوس، والبعض قد جُعل عقله في سمعه فهو لا يستوعب إلا عندما يستمع، والبعض جمعت له المدارك في بصره فهو لا يهضم العلوم يسيرها وعسيرها إلا عندما يقرأ.

يدرس طلاب وطالبات التعليم العام اللغة الإنجليزية لمدة ست سنوات، أضيفت اللغة الإنجليزية إلى المواد الدراسية للصف السادس، وذلك بمعدل أربع حصص في الأسبوع. وتبذل وزارة التربية والتعليم جهودًا مشكورة متمثلة في محاولاتها الحثيثة للارتقاء بمستوى تعليم هذه اللغة.

لكن من المؤسف أن طلابنا بعد ست سنوات من دراسة هذه اللغة يتخرجون بمستوى متدن مزر مجردين من أبسط أساسيات اللغة إلا إذا اعتبرنا كلمات مثل ok و how much مقياسًا ودليلاً على التمكن اللغوي! وللتأكد من ذلك لنراجع نتائج اختبارات قبول المتقدمين إلى أقسام اللغة الإنجليزية في جامعاتنا وكلياتنا لنفاجأ بهذا الهبوط الحاد في المستوى.

أن يتخرج الطالب بعد سنوات من دراسة اللغة بهذا المستوى المخجل لهو مؤشر خطير على وجود خلل كبير في العملية التعليمية. وإنكار وجود مثل هذا الخلل والتعامي عنه لا يزيد المشكلة إلا تعقيدًا. ولكن أين يكمن هذا الخلل؟ أهو في مناهج اللغة الإنجليزية التي توقف الزمن عندها نادرًا ألا يتجاوزها مخلدًا لها، فقد درسها بالأمس الآباء ويدرسها اليوم الأبناء وربما سيدرسها غدًا الأحفاد؟ أهو في عدد الساعات الدراسية الذي لا يتجاوز الساعات الأربع في الأسبوع؟

أهو في مستوى معلمي هذه اللغة؟ أهو في عدم التجديد في الاستراتيجيات؟ أم هو في طلابنا؟

الكتابة

يصف طلابنا حصص الكتابة بالثقيلة المملة. ولا نحتاج إلى قدر كبير من الذكاء لندرك صحة ذلك. فالآليات التي تستخدم في تدريس مهارة الكتابة لم تتغير منذ زمن طويل. وهي آليات عقيمة حولت مهارة الكتابة Writing skill إلى عملية روتينية جافة تمارس بمعزل عن البيئة الحقيقية وخالية من جميع بواعث التحفيز. لذا فإن أول طريق للعلاج هو أن نبث الحماس والإثارة في حصص الكتابة وذلك عن طريق ثلاثة عوامل:

١- إيجاد الحافز Motivation

تعتبر الكتابة في ذاتها من أهم وسائل الاتصال ومن المعروف أن كل وسيلة اتصال

تحتاج إلى ثلاثة عناصر مهمة: متصل، ومتصل به، وهدف من الاتصال. ولو سألنا أنفسنا عن آخر ما كتبه الطلاب لكان الجواب هو:

Read the paragraph and write a similar one about hospitals in Saudi Arabia.

عندما تفتقد الكتابة عنصرًا من عناصرها تستحيل في نظر الطالب إلى عملية عبثية لا طائل من ورائها إلا تعذيبه. لذا من الغبن أن نلوم الطالب وهو الذي يكتب بلا قارئ إلا إذا اعتبرنا المعلم بسلاحه الأحمر قارئًا. فطالب اليوم يكتب فقط لتعاد إليه كتاباته وقد ازدانت بخطوط حمراء تتخذ أشكالاً هندسية عديدة، ولا أجد في كثير من الأحيان فائدة لهذه الخطوط الحمراء. ولكن هل نقول إننا نتقن فن التحبيط؟!! لذا فإن أول خطوة نحو العلاج هي أن نخلق الباعث المحفز للكتابة وهوالجمهور القارئ. وهذا القارئ إما أن يكون طالبًا في الفصل نفسه أو في الفصل المجاور أو مجموعة من الطلاب في شكل مجموعات تعاونية، وربما تتسع دائرة القراء لتشمل جميع منسوبي المدرسة عندما تكون الكتابة في صحيفة الحائط المدرسية، وقد تمتد خارج المجتمع المدرسي فتنشر مقالات الطلاب في الصحف المحلية الناطقة باللغة الإنجليزية.

٢ - خلق عنصر التحدي challenge

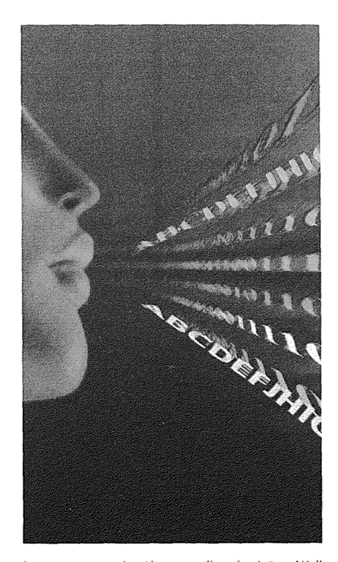
وذلك بأن يطلب المعلم من طلابه أن يكتبوا في حدود وقت معين أو عدد معين من الكلمات أو الجمل.

٣ -التعقيب Follow up

ومتى توفر العنصر الأول وهو الجمهور القارئ وجد العنصر الثاني تلقائيًا وهو الرد الذي قد يكون خطيًا أو شفهيًا.

The Product Approach

إن الطرق والمذاهب المستخدمة في تعليم الكتابة كثيرة، وكل يوم يطلع علينا المهتمون بتدريس اللغة بطرق جديدة المذاهب وأشهرها على الإطلاق The Product Approach وهو مذهب تقليدي في تدريس الكتابة. يقوم فيه



الطلاب بقراءة أحد النصوص المختارة وتحديد نوعه (رسالة، قصة قصيرة، مقالة...إلخ) ثم تحليله واستعراض أهم مميزاته ومن ثم كتابة نص مشابه له لا يكاد يخرج عن أغراضه. ويتميز هذا المنهج بالاهتمام الشديد بتنظيم الأفكار، بل يرى أصحاب هذا المنهج أن تنظيم الأفكار هو أكثر أهمية من قيمة الأفكار نفسها، ولا يقل أهمية عن التمكن اللغوي. وهذا المذهب وإن كان له العديد من الميزات في تدريس بعض أشكال الكتابة مثل كتابة الرسائل الرسمية، فتركيزه الشديد على النص يجعله يفتقد الحرية والمرونة، ويحول الكتابة إلى عملية روتينية جافة مجردة من الإبداع. فالطالب يكتب ليصحح له المعلم فقط!! وهو محصور في نطاق لغوي وأسلوبي ضيق. وهذا الأسلوب هو الأسلوب المتبع في مناهج اللغة الإنجليزية في مدارسنا، ويظهر ذلك واضحًا جليًا في كل درس من دروس الكتابة، وهي لا تحيد عنه ولا ترضى عنه بدلاً، وتشترك جميعها في الاعتماد عليه

إلى حد الولاء!!

ففي كتاب الصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الثاني صفحة ٢٦ نجد الآتي:

،Read the paragraph in the pupils' book
Then write a paragraph like that one.page 34
.about The Ophthalmic Hospital

وفي الكتاب نفسه أيضًا صفحة ١٨

Read Diana's letter on pupils' book page 26
Give her the in-. Then write a letter to Diana .
.formation that she wants

وفي كتاب الصف الثالث المتوسط صفحة ٧١

.Look at the second paragraph on page 70
.Use the words below to change each sentence
.Then write the new sentences as a paragraph

هذه فقط بعض الأمثلة، وإلا فما أكثرها!! ومع الأسف لا نجد في كتبنا أثرًا للكتابة الإبداعية، فجميع الموضوعات مملة جافة غير مرتبطة بالواقع. فأين نحن من كتابة القصة القصيرة والقصيدة البسيطة الطريفة؟! وأين هي حرية التعبير؟! لا أدري هل يعتقد واضعو هذه المناهج أن طلابنا أقل شأنًا من أن يبدعوا في هذه المجالات؟ ألا يعلم هؤلاء أن الكتابة الإبداعية بجميع أشكالها قد تكون هي الطريق للتمكن اللغوي والطلاقة الكتابية؟!

The Process Writing *

وهو من الأساليب الحديثة في تدريس الكتابة. وما يميز هذا الأسلوب هو أنه ينظر إلى الكتابة من منظور إبداعي ويعالجها كعمل إبداعي. إذ إنه يعتقد أن الكتابة تحتاج إلى وقت كاف ودعم إيجابي حتى تخرج بصورة جيدة. ويرى أصحاب هذا المنهج أن الاعتقاد بأن كل ما تتطلبه عملية الكتابة هو أن نجلس أمام ورقة بيضاء لينزل الإلهام ولتتراقص الأفكار أمامنا، ونشرع في الكتابة بدون توقف حتى نضع نقطة النهاية بدون تخطيط أو توقف أو مراجعة أو إجراء أي تعديلات- هو أسطورة من الأساطير وضرب من الخيال. فحتى كبار الكتاب يخضعون كتاباتهم للتعديلات والمراجعات ويمزقون الورقة تلو الأخرى، بل ويعرضون كتاباتهم على أولي الرأي لأخذ مشورتهم لعلهم يخرجون بالعمل الذي يرضيهم، ومع ذلك فهذا الذي نتوقع أن يقوم به طلابنا.

و يتميز هذا المنهج بأنه يتبع الأساليب الحديثة

> على الرغم من تفوق بعض الطلاب في مهارات اللغة الأخرى من قراءة وكتابة فإن ذلك كله يتهاوى عند محاولة إجراء أبسط محادثة معهم

مثل العصف الذهني والمناقشات التي تتم في مجموعات تعاونية ما يعني أن الطلاب يمارسون أكثر من مهارة لغوية بالإضافة إلى مهارة الكتابة. ويتغير دور المعلم من مصحح يستلم الورقة بعد أن يفرغ الطلاب من الكتابة ليعمل فيها سلاحه الأحمر شطبًا وحذفًا إلى قارئ يقدم الدعم والتوجيه في كل مرحلة من مراحل عملية الكتابة. وتتم الكتابة كعمل جماعي. ويكتب الطلاب أكثر من مسودة. ومن الملاحظ في هذه العملية جو الحرية والمرونة الذي يسمح للطالب بإجراء التعديلات والتغييرات وكتابة المسودة تلو الأخرى.

ويمر هذا الأسلوب بثلاث مراحل:

١ - Pre-writing

وأفضل ما يمثل هذه المرحلة

- The brainstorming

هو نشاط يهدف إلى توليد أكبر كم من الأفكار خلال فترة زمنية محددة. وخلال هذه العملية لا يتم تقييم أي من هذه الأفكار التي قد تكون أحيانًا غير مألوفة أو لا تمت للواقع بأي صلة. بل إن الحكم عليها في هذه المرحلة من شأنه أن يعرقل تدفق الأفكار هذا إذا لم يوقفها. إذ إن المبدأ الذي ترتكز عليه هذه العملية هو أننا نحتاج إلى الكثير من الأفكار بغض النظر عن قيمتها حتى نحصل في النهاية على بعض الأفكار الجيدة. وهذا النشاط يتم في مجموعات تعاونية. وهو أسلوب تتبعه الشركات الكبرى ورجال الأعمال للوصول إلى حلول لأصعب المشكلات.

The brainstorming and - Writing

تستخدم هذه المهارة كثيرًا عند تدريس

الكتابة في فصول اللغات وهي تتم عادة بطريقتين: يقسم في الأولى المعلم الطلاب إلى مجموعات صغيرة ويعطون موضوعًا محددًا وفترة زمنية معينة، ويطلب منهم تدوين أكبر كم من الأفكار ومن ثم تجمع هذه الأفكار. وفي الثانية يسجل المعلم.الموضوع المراد نقاشه على السبورة ويقوم جميع طلاب الفصل بالإدلاء بما لديهم من أفكار، ويقوم المعلم بدوره بتدوين هذه الأفكار على السبورة.

٢- Focusing ideas

Speed writing:

يقوم الطلاب بعمل هذا النشاط فرديًا. ويتأكد المعلم من اطلاع جميع الطلاب على جميع الأفكار التي أفرزتها عملية the brain- storming. ثم يحدد المعلم للطلاب فترة زمنية للطلاب يكتبون خلالها بأقصى سرعة ممكنة وبدون توقف أفكارهم.

ويكون التركيز فيها على الأفكار فقط وليس على اللغة أو الإملاء أو علامات التنصيص. ولاينبغي للمعلم في هذه المرحلة شطب أو تصحيح أي من الأخطاء. وإذا تعذرت مفردة أو عبارة فعلى الطلاب أن يتركوا مكانها فراغًا أو ليكتبوها باللغة الأم وعندما ينتهي الوقت يصرخ المعلم -structur stop ing

٣- Evaluating and editing في هذه المرحلة ينتقل الطلاب إلى العمل كمجموعات تعاونية ويقرؤون ما سطرته أقلامهم.

تنكب كل مجموعة على ما لديها من نصوص وتعكف خلال هذه المرحلة على تصحيح الأخطاء وترجمة الكلمات والعبارات إلى الإنجليزية وملء الفراغات.

إن ما يميز

The process approach

هو روح العمل الجماعي التعاوني، فعملية الكتابة تتحول من عملية فردية إلى عمل يشترك فيه مجموعة من الطلاب. ثم إن اعتمادها على مهارات التفكير الحديثة.

فضلاً عن أن اعتمادها على المناقشة وأسلوب الحوار، فبالإضافة إلى مهارة الكتابة يمارس الطالب مهارتي المحادثة والاستماع. كما أن اعتمادها على أكثر من مسودة وتقبلها للحذف والشطب والتعديل كتطور طبيعي لعملية الكتابة يولد عند الطالب روح الثقة بالنفس، ويكسر حاجز الرهبة من الكتابة ما يساعده على تطويرها. إذ يعتقد المختصون أن التركيز على الأخطاء اللغوية لا يحسن من التمكن في قواعد اللغة، ولا يكسب الطالب طلاقة في الكتابة. وعلى العكس من ذلك فإن التركيز على ما يقوله الطالب يسهم على المدى البعيد والقريب في تطوير كتابة الطالب.

ومهما تكن مميزات هذا المذهب فإنه لا يعني أن نلغي

The product approach

بل إن هناك أشكالاً من الكتابة لا تصلح إلا معه. والخيار في النهاية يعود إلى المعلم الذي يقرر أي الطريقتين أنفع لدرسه ولنوعية الطلاب الذين يقوم بتدريسهم.

أفكار مفيدة لإثراء حصص الكتابة

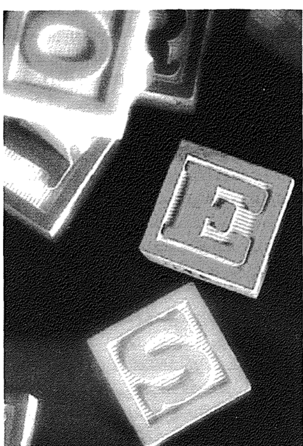
هذه بعض الأفكار التي تثري حصص الكتابة وتملؤها بالحيوية والنشاط:

* عندما يصحح الطلاب:

لماذا لا نكل إلى طلابنا مهمة التصحيح؟

من المفارقات الطريفة أن مهمة التصحيح التي تعتبر من أبغض المهام إلى قلب المعلم، إن لم تكن أبغضها على الإطلاق، هي من أحب الأشياء إلى نفس الطالب. ذلك لأنها فرصة يمارس فيها الطالب بعض مهام المعلم، ويجرب فيها شعور السلطة التي يتمتع

تعتبر مهارتا المحادثة والاستماع من أهم المهارات اللغوية على الإطلاق. ولاغرابة في ذلك فمن منظور عملي نحن نتكلم ونستمع أكثر مما نقرأ ونكتب



بها. فلماذا لا نمنح أبناءنا هذه الفرصة من وقت إلى آخر؟!

بعد أن ينتهي الطلاب من الكتابة، لا تقم بتصحيحها، بل قم بطباعتها بما فيها من أخطاء. ثم قم بتوزيعها على الطلاب بعد تقسيمهم إلى مجموعات تعاونية واطلب منهم تصحيح ما فيها من أخطاء. وبعد الفراغ من عملية التصحيح قم بمناقشة الأخطاء التي قام الطلاب بتصحيحها.

* هذه الطريقة تساعد الطلاب على كتابة القصة القصيرة: يكتب المعلم مقدمة القصة introduction paragraph وجملة الخاتمة، ويترك للطلاب مهمة تأليف الأحداث التي تدور في وسط القصة.

* هذه الطريقة تساعد الطلاب ذوي القدرات اللغوية المحدودة: نحضر ثلاثة أظرف بحيث يحتوي كل ظرف على بطاقات index cards.

الظرف الأول يحتوي على بطاقات كتبت عليها أسماء nouns والظرف الثاني يحتوي على بطاقات كتبت عليها أفعال verbsوالظرف الثالث يحتوي على كلمات وصفية descriptive words.

يسحب كل طالب بطاقة من كل ظرف لتصبح عنده ثلاث كلمات. يكوّن الطالب جملة من هذه الكلمات الثلاث، وللطالب أن يزيد بعض الكلمات أو يغير تصريف بعضها.

* نحضر مجموعة كبيرة من الصور: على كل طالب أن يختار ثلاث صور. ثم يكتب قصة تربط هذه الصور جميعًا.

* Letter to the Principal

اكتب رسالة على لسان مدير المدرسة تسأل فيها عن أفكار تساعد على تطوير المدرسة.

يقسم الطلاب إلى مجموعات تحتوي كل واحدة منها على طالبين يقومان في البداية بتدوين ست أفكار تطويرية ثم يشرعان بعد ذلك في كتابة رسالة قصيرة للمدير.

ويا حبذا لو كان هناك رد من المدير.

* Eliciting vocabulary before writing narratives

تساعد هذه الفكرة الطلاب على كتابة القصة القصيرة عن طريق تزويدهم بثروة من المفردات المهمة التي تفيدهم في أثناء عملية الكتابة.

- يكتب المعلم كلمة على السبورة ويطلب من الطالب الذي على اليمين أن يقول أي كلمة تخطر على باله وتكون مرتبطة بالكلمة التي كتبها المعلم.

- يقول الطالب الذي يليه أي كلمة تكون مرتبطة بالكلمة التي قالها زميله.

- تكرر هذه اللعبة أكثر من مرة حتى يجتمع على السبورة ما بين ٢٠و٣٠ كلمة بحيث لا تمت الكلمات الأخيرة بأي صلة للكلمة الأصلية.

* Note Writing

- يوزع المعلم على تلاميذه ورقًا، يثني الورقة إلى نصفين، ويكرر هذه العملية مرتين بحيث تنقسم الورقة إلى ثمانية مستطيلات. ثم بعد ذلك تقطع المستطيلات.

- يكتب كل طالب اسمه على كل ورقة في الجهة اليمنى من الجزء الأسفل.

- يختار الطالب أحد زملائه في الفصل ليوجه له سؤالاً معينًا.

- يكتب اسم الطالب الذي اختاره في الجهة اليسرى من الجزء الأعلى ثم يكتب السؤال.

- حالما ينتهي الطالب من السؤال يسلمه للطالب المعني والذي يقوم بدوره بالرد على السؤال.

- يستمر الطلبة في كتابة الأسئلة والرد عليها حتى تنفد جميع الأوراق.

* يجمع المعلم مجموعة كبيرة من الصور مأخوذة من الصحف المحلية أو العالمية ويلصق كل صورة على ورقة من حجم A4 ويقوم بتوزيع الصور على الطلاب بحيث يحصل كل طالب على صورة. من الممكن أن يشترك كل طالبين في صورة إذا كان عدد الطلاب كبيرًا.

- ينظر الطالب إلى الصورة ثم يكتب أول خمس كلمات أو عبارات خطرت على باله عندما شاهد الصورة.

- يمرر الطالب الصورة إلى الطالب الذي بجواره والذي يقوم بدوره بإضافة أول أربع أو خمس كلمات خطرت على باله عندما رأى الصورة ثم يمررها إلى الطالب الذي بجواره وتتكرر العملية حوالي ثماني مرات.

- وفي النهاية تعود الصورة إلى الطالب الأصلي وقد امتلأت بما يزيد على ثلاثين كلمة أو عبارة لتمثل له مصدرًا ثريًا يعتمد عليه في كتابة تقرير عن الصورة.

* Parents never say...............

هذا التمرين يناسب الطلاب ذوي المقدرة اللغوية المحدودة وطلاب المرحلة الابتدائية:

- يتحدث المعلم مع الطلاب عن القوانين التي يفرضها الآباء على الأبناء وقم بكتابتها على السبورة، على سبيل المثال:

Sleep early.

Don't eat too much chocolate.

- يناقش الطلاب الأمور التي يستحيل أن يسنها الآباء كقوانين داخل البيت، على سبيل المثال:

Stay up very late.

Don't tidy your room.

- يقسمهم إلى مجموعات تحتوي كل مجموعة على رئيس chairperson، كاتب writer، مسؤول عن الوقت timekeeper، ومتحدث speaker، ووزع على كل مجموعة ورقة كبيرة الحجم.

- يطلب منهم أن يكتبوا خلال ما لا يزيد على ١٠ دقائق ثمانية أمور لا يمكن أن يقولها الآباء. ولزيادة الحماس أخبرهم بأنه سيكون هناك تصويت في نهاية الحصة لأفضل مجموعة قوانين.

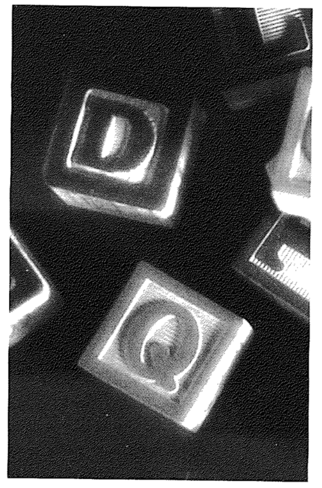
- يلصق الطلاب القوانين على السبورة ويكون التصويت لصالح الأفضل.

- يكون التصحيح جماعيًا.

المحادثة

على الرغم من تفوق بعض الطلاب في مهارات اللغة الأخرى من قراءة وكتابة فإن ذلك كله يتهاوى عند محاولة إجراء أبسط محادثة معهم، ما يولد شعورًا بالحيرة، ولكن هذا الشعور سرعان ما يزول بعد قراءة متأنية في واقعنا التعليمي والمعطيات المكرسة لتدريس هذه المهارة.

تعتبر مهارتا المحادثة والاستماع من أهم المهارات



اللغوية على الإطلاق. ولاغرابة في ذلك فمن منظور عملي نحن نتكلم ونستمع أكثر مما نقرأ ونكتب. بل لا أبالغ إن قلت إننا نقضي جل وقتنا في الحديث والاستماع. ويعتقد كثير من الطلاب أن إتقان مهارة المحادثة هي المقياس الأوحد لمدى معرفتهم بلغة ما. فهم يقيسون تطور قدرتهم اللغوية بتطور قدرتهم على المحادثة، وذلك بغض النظر عن مدى تمكنهم من مهارات اللغة الأخرى. لذا يصاب الطلاب الذين يخفقون في هذه المهارة بقدر كبير من الإحباط الذي من شأنه أن يصرفهم عن عملية التعلم بالكلية، ويؤدي إلى عزوفهم عنها، أو يفقدهم قدرًا كبيرًا من الحماس اللازم على أقل تقدير. هذا كله يحتم علينا أن نولي هذه المهارة جل اهتمامنا وأن نجدَّ في البحث عن أسباب إخفاق طلابنا فيها علنا نعثر على العلاج. فما هي هذه الأسباب يا ترى:

* مع الأسف الشديد تعتبر مهارة المحادثة من المهارات شبه المغيبة في حصص الإنجليزية، ذلك لأن المعلم يقضي جل وقته في التركيز على مهارتي الكتابة والقراءة ناسيًا أو متناسيًا هذه المهارة.

*حصرت هذه المهارة في الإجابة عن أسئلة المعلم التي لا تتجاوز في كثير من الأحوال كلمة أو كلمتين، وفي أحسن الأحوال جملة، رغم أن هذه المهارة من أكثر المهارات التي يمكن استغلالها، بل يمكن دمجها مع باقي المهارات مثل الكتابة والقراءة.

* الجمل المتبادلة بين المعلم والطلاب لا تسهم في تطوير مهارة المحادثة على الإطلاق ذلك لأنها لا تحتوي على أي معلومات ذات قيمة، فالأسئلة المطروحة في الفصل هي أسئلة معروفة الإجابة مسبقًا، بل هي من البديهيات ومن المستبعد، بل من المستحيل أن يسمعها الطالب في الحياة العملية فهي لا تتجاوز عالم الفصل، وهي أسئلة من نوعية:

«Do you sleep everyday?»

«Can you walk?»

* من الأخطاء الفادحة التي يمارسها المعلمون هى تدريس القواعد والتراكيب اللغوية بمعزل عن مواضع استعمالاتها فتستحيل في نظر الطالب إلى تراكيب جامدة لا قيمة لها، فعندما يقول أحدهم:

Why don't you close the door?

سيفسره الطالب بحسب خبرته بأنه سؤال، وسيعصر عقله بحثًا عن إجابة لهذا السؤال الغريب، بينما عمليًا هذا ليس بسؤال بل هو أمر بأسلوب لبق.

* عدم العناية بتدريس

The idioms

رغم ما لها من أهمية كبيرة فهي كثيرة الورود في اللغة الإنجليزية والجهل بها أو ترجمتها حرفيًا قد يوقع المستمع في حرج شديد، وأتخيل طالبنا بعدما قال له أحدهم:

«Put your self in my shoes»

وهي تعني «ضع نفسك في مكاني» وقد تلون وجهه ألوانًا وانتفخت أوداجه من الغضب، ولا أستبعد إن كان من أصحاب الطبع الحاد أن يشبع قائلها لكمًا وركلاً.

* عدم تفعيل الأنشطة التي تخدم مهارة المحادثة رغم كثرتها حتى وإن استخدمت بعض الأنشطة فهي مملة جافة، وهي في كثير من الأحيان أعلى من مستوى الطلاب أو أقل من مستواهم.

* كيف نتوقع من الطلاب أن يتكلموا الإنجليزية إذا كان المعلم نفسه لا يتحدثها في الفصل أو يلجأ إلى الحديث باللغة الأم من وقت لآخر.

أحدث الأساليب المستخدمة في تدريس مهارة المحادثة:

The communicative approach *

يكثر الحديث هذه الأيام في الأوساط التعليمية عن ما يسمى بـ

The communicative gaps

مع الأسف الشديد تعتبر مهارة المحادثة من المهارات شبه المغيبة في حصص الإنجليزية . ذلك لأن المعلم يقضي جل وقته في التركيز على مهارتي الكتابة والقراءة ناسيًا أو متناسيًا هذه المهارة

وعن أهميتها في تمكين الطلاب من مهارة المحادثة إذ إنها تعنى بخلق فرص حقيقية للمحادثة وتهيئة جو طبيعي لها بحيث لا تبدو مصطنعة. ويعتقد مؤيدو هذا المنهج بأنه متى توفر للطالب سبب حقيقي للكلام ودافع فسوف يتمكن من الحديث بطلاقة.

ولكي نعرفها التعريف الصحيح لنفرض أن هناك طالبين «أ» و«ب»، يمتلك الطالب «أ» معلومات يجهلها الطالب«ب» والعكس صحيح، إذًا هناك ثغرة معلوماتية، يرغب الطالب «ب» في معرفتها ومن ثم تتولد حاجة ملحة إلى الحديث والاتصال. وهي أنواع:

- Information Gap

وهي أشهرها وهي كأن يمتلك الطالب «أ» معلومات عن أسعار الفواكه التي يجهلها الطالب «ب»، هذا الجهل يولد فجوة معلوماتية تدفع بالطالب «ب» إلى طرح بعض الأسئلة على الطالب «أ» حتى يعرف أسعار الفواكه ومن ثم يغلق هذه الفجوة.

- The Experience Gap

يمتلك كل طالب حصيلة من التجارب التي تميزه عمن سواه، وهي عبارة عن خبرات تراكمية اكتسبها من ظروفه البيئية والعائلية، وتعتبر هذه التجارب المختلفة مادة غنية للحديث، وهي من أهم الثغرات المعلوماتية التي ينبغي استغلالها.

- The Opinion Gap

تختلف ردة أفعالنا أمام الأحداث المختلفة. وكل منا يمتلك مشاعر وآراء مختلفة، وهذه تشكل ثغرة يسعى الطلاب لإغلاقها عن طريق معرفة مشاعر وآراء الآخرين.

- The Knowledge Gap

يعرف الطلاب أشياء مختلفة عن هذا العالم، وهي معلومات اكتسبوها عن طريق القراءة أوالبيئة العائلية أو المدرسة.

عندما تطرقنا لمهارة الكتابة تحدثنا عن عامل مهم لتحفيز الطالب وإضفاء جو من الواقعية على العملية التعليمية وهو ما يسمى The communicative element

* The Brainstorming

يستخدم هذا الأسلوب عادةً عند تدريس الكتابة، ولكن أثبتت التجارب فعاليته عند استخدامه قبل الشروع في تمرين المحادثة على اعتبار أنه Warming up activity

وتأتي عملية The brainstorming بقاعدتها المشهورة «الخطأ مسموح والنقد مرفوض»، فتكبل المعلم وتربط على لسانه وتخلق في الطالب روح المغامرة وذلك عن طريق استدعاء جميع خبرات الطالب المتعلقة بالموضوع وتزويده بكم لا بأس منه من المفردات والتعابير اللغوية التي يحتاج إليها عند ممارسة المحادثة فيكتسب الطالب شعورًا بالثقة بالنفس والكفاءة يؤهله لتطوير قدرته اللغوية وممارسة المحادثة غير عابئ، و قد أمن خطر المعلم، بما قد يرتكبه من أخطاء.

وتثبت دراسة أجريت على مجموعة من الطلاب اليابانيين الدور الكبير الذي تؤديه عملية The brainstorming في تطوير مهارة المحادثة. وقد أجريت الدراسة على ستة فصول يشتمل كل فصل على أربعين طالبًا، وتم خلالها تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، و قد روعي في ذلك تساوي الطلاب في المستوى اللغوي. طلب من المجموعة الأولى بعد أن تم تقسيمهم إلى مجموعات تعاونية ممارسة عملية The brainstorming ومن ثم القيام بتمرين المحادثة المقرر. أما المجموعة الثانية فقد شرعت في تمرين المحادثة المقرر مباشرة. وقد كانت عملية The brainstorming هي ما يسمى ب Word-mapping وهو أن يكتب الطلاب في وسط الصفحة كلمة ويحاول الطلاب أن

رغم أنها مهارة صامتة فإن مهارة الاستماع من أصعب المهارات وأكثرها أهمية. فهي المهارة الأكثر استخدامًا في حياتنا. إذ تشكل ٤٠٪ من عملية الاتصال اليومية. بينما تشكل المحادثة ٣٥٪. والقراءة ١٦٪. ولا تشكل الكتابة سوى ٩٪

يستخرجوا أكبر كم من الكلمات المرتبطة بالكلمة الأولى. وقد حددت مدة دقيقتين فقط للطلاب لإنهاء مهمتهم، وذلك لتشجيع عملية التفكير السريع وحتى لا يكون هناك وقت للتفكير في الأخطاء. وقد كان التنافس مستعرًا بين المجموعات المختلفة.

أما تمرين المحادثة المقرر منهجيًا فقد كان عبارة عن تبادل بعض المعلومات الشخصية، وقد حددت للطلاب خمس دقائق لإنهاء هذه المهمة.

نتائج الدراسة كانت لصالح الطلاب الذين قاموا أولاً بعملية The brainstorming

ثم أعقبوه بتمرين المحادثة المقرر. فقد لوحظ أن مدة الحديث قد زادت بين أفراد هذه المجموعة بنسبة ١٥٪. كما لوحظ أيضًا التأثير الإيجابي الفعال الذي أضفته عملية The brainstorming على جو الفصل وسلوك الطلاب. وكان الطلاب على معرفة بالمفردات اللغوية التي يتطلبها تمرين المحادثة المقرر. كما كانوا على درجة كبيرة من الحماس والثقة. وانخفض استخدام اليابانية بشكل ملفت بين أفراد هذه المجموعة.

وعلى النقيض من ذلك غلب على أفراد المجموعة الثانية شعور التوتر والخوف من الوقوع في الأخطاء اللغوية. ولم يكونوا على دراية بالمفردات اللغوية التي تطلبها تمرين المحادثة. وكان لابد من تذكيرهم من وقت إلى آخر بعدم استخدام اليابانية.

ويمكن شرح عملية The brainstorming للطلاب بسهولة كما يمكن استخدامها مع أي موضوع.

ومن أمثلة هذه الأنشطة التي أضعها بين يدي المعلم:

a) Simple Word Lists

1-List words to describe people's appearance.

2-List all the items you need for a party.

b) Lists Based On a Principle

1-Make a list of animals starting with the smallest animal and getting bigger.

c) Finding Alternatives for a Blank in a Sentence.

1-Peter lived in a ________. (answers could include : caravan/house/fantasy world/apartment)



d) Changing One Word in a Sentence Each Time

Example:

1-Peter played flute in the orchestra.

2- Peter played flute in the park.

3- John played flute in the park.

4- John played soccer in the park.

3-Role-Play:

ومن الأساليب الجديدة في تعليم المحادثة The brainstorming هي أن يتقمص الطالب شخصية ما أو أن يتخيل نفسه في موقف معين. والطالب هنا يتجاوز حدود الزمان والمكان ويتحدى عالم الواقع محلقًا بخياله إلى عوالم طالما حلم فيها. فهو يستطيع أن يكون للحظات أحد الشخصيات التي كثيرًا ما تمنى أن يلتقيها وهو يغادر بعقله أرض الفصل إلى أماكن داعبت سمعه ولم يتمتع بها بصره. ويجد نفسه في عدد لا ينتهي من السيناريوهات، فهو تارة زبون في مطعم وتارة أخرى مسافر في أحد صالات المطار تعقدت إجراءات سفره...إلخ، ومن

عوامل النجاح:

the brainstorming

- الإعداد الجيد وذلك بتزويد الطالب بالمفردات والأساليب اللغوية التي يحتاج إليها في أثناء هذا التمرين.

- تهيئة البيئة المناسبة وذلك يكون بإعادة ترتيب الصف وإجراء تغييرات في الديكور...إلخ.

- ابتكار سيناريوهات ومواقف تكون قريبة من الواقع قدر الإمكان.

أنشطة طريفة لتفعيل مهارة المحادثة

* Guess who you are

نكتب في ورقة اسم شخصية مشهورة ونلصقها على ظهر أحد الطلاب الذي لا يعلم من هو، أو من هي الشخصية التي يمثلها، ويحاول الطلاب بالتناوب أن يصفوا لهذا الطالب هذه الشخصية حتى يتمكن في النهاية من التعرف عليها.

* Celebrity interview

يتقمص الطالب دور أحد الشخصيات



المشهورة في مؤتمر صحفي. باقي الطلاب يتقمصون دورصحفيين يتبارون ليسألوا هذه الشخصية المشهورة بعض الأسئلة.

* Jigsaw Puzzle Challenge

نحضر مجموعة من الصور كبيرة الحجم ونلصقها على ورق كرتون مقوى.

نقص كل صورة إلى عدد من القطع.

يعطى كل طالب إحدى القطع شريطة ألا يريها لأي من زملائه.

يبحث الطالب عن باقي أجزاء الصورة عند زملائه وذلك بأن يوجه لهم بعض الأسئلة عن ماهية القطعة التي بأيديهم.

الفريق الذي يجمع جميع القطع أولاً هو الفائز.

الاستماع

رغم أنها مهارة صامتة فإن مهارة الاستماع من أصعب المهارات وأكثرها أهمية. فهي المهارة الأكثر استخدامًا في حياتنا، إذ تشكل ٤٠٪ من عملية الاتصال اليومية، بينما تشكل المحادثة ٣٥٪، والقراءة ١٦٪، ولا تشكل الكتابة سوى ٩٪. ومع الدور الكبير الذي تؤديه هذه المهارة ليس كوسيلة اتصال فحسب ولكن كطريقة لاكتساب المهارات اللغوية الأخرى- فإن كثيرًا من أسرارها مازال مستغلقًا أمام المختصين، وربما يعود هذا إلى قلة الأبحاث المتعلقة بها، إذ حتى وقت قريب كانت معظم جهود العلماء وأبحاثهم منصبة على المهارات الثلاث في ظل إغفال شنيع لمهارة الاستماع التي كانت ينظر إليها دائمًا على أنها مهارة« تلتقط» في أثناء تعلم باقي المهارات فلا تحتاج إلى تكريس جهود خاصة من أجلها، وكأن شعار المعلمين كان «تعلم ثلاث مهارات وخذ الرابعة مجانًا»!! ولكن مع ظهور أجيال لا تفهم ما يقول المعلم داخل الفصل ولكن تصارع من أجل فهم مضمون أي حوار خارج الفصل، بدأ المختصون يدركون أهمية هذه المهارة. ومما لايخفى على أحد أن إتقان هذه المهارة يضفي على عملية التعلم لمسة من الاستقلالية التي تمكن الطالب من الاعتماد على نفسه في كثير من جوانب اللغة.لأنه متى تمكن طلابنا من هذه المهارة فأضحوا يفهمون ما يصل إلى مسامعهم من مفردات وجمل وتراكيب لغوية مختلفة انعكس ذلك بالإيجاب على المهارات اللغوية الأخرى، وانعكس على قدرتهم على إنتاج لغة سليمة.

ومن أهم ما توصل إليه المختصون في تدريس هذه المهارة هو تقسيم عملية التدريس هذه إلى ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى: pre-listening

في واقعنا اليومي نادرًا ما نستمع إلى حديث لا نمتلك أي فكرة عنه. فعلى سبيل المثال، عندما، نستمع إلى برنامج في المذياع نعرف شيئًا عن الموضوع الذي تتم مناقشته، وعندما ننصت إلى حوار مع شخصية مشهورة عادة ما نمتلك خلفية عن هذه الشخصية حتى لو كانت ضئيلة. وحتى الجرسون في المطعم يعرف القائمة التي يختار منها الزبون طعامه.

وفي لغتنا الأم لا نواجه أي صعوبة في فهم ما يطرق مسامعنا، ولكن الأمر يختلف تمامًا عندما يتعلق بلغة أجنبية. إذ إن المستمع في هذه الحالة يجد نفسه وجهًا لوجه مع أصوات وكلمات وتركيبات لغوية غير مألوفة لديه، ناهيك عن كفاحه مع السرعات المختلفة التي يتحدث بها المتحدثون، فما إن يضبط أجهزة الرصد والالتقاط في دماغه على سرعة معينة حتى يفاجأ بسرعة أعلى ثم هي تنخفض فجأة وتعلو فجأة في دوامة لا يعلم عذابها إلا متعلم اللغة المبتدئ. ويزيد الأمر صعوبة إذا كان المستمع يجهل الموضوع الذي تتم مناقشته ولا يعرف من هو المتحدث أو المتحدث إليه. لذا من الغبن، بل كل الغبن، أن نطلب من الطالب المبتدئ أن يستمع إلى نص معين لا يمتلك أي خلفية عنه، ونضع أمامه قائمة من الأسئلة ثم نتوقع منه أن يجيب عنها جميعًا ليس إجابة صحيحة فحسب بل نموذجية ! وفضلاً عن ذلك كله يتهيب كثير من الطلاب نفسيًا من هذه المهارة ربما هو الخوف من مواجهة الفشل وجيشه الجرار من إحباط ويأس ومرارة ...إلخ. إذ يعتقد كثير منهم أن الإخفاق في فهم نص مسموع ما هو إلا إشعار صريح بفشلهم في تعلم اللغة الإنجليزية، وأن كل ما أنفقوه من وقت وجهد في سبيل تعلمها قد ذهب هباءً. وأخيرًا (وليس آخرًا) يصعب على الطلاب التركيز في موضوع لا يثير فضولهم أو اهتمامهم. ومن هنا تأتي أهمية pre-listening the إذ إنها تهدف إلى توليد الاهتمام بالنص وبناء الثقة وتسهل عملية الفهم، ومن أنواعها:

* Setting the context

هذه أهم خطوة، وهذا ما يحدث تمامًا على أرض الواقع. إذ إننا في حياتنا اليومية نعرف بعض الظروف المصاحبة لأي موضوع نستمع إليه. لذا لا بد أن يعرف الطالب شيئًا عن بيئة الحوار أو النص المستمع إليه، كأن يعرف من المتحدث وأين يتم الحديث، وما الهدف منه.

* Generating interest

أي تحفيز الطلاب وتوليد اهتمامهم بالنص من المهام الضرورية. فإذا كان النص على سبيل المثال عن الرياضة، لماذا لا نثير اهتمام الطلاب، وذلك بإحضار بعض صور الرياضات المختلفة، الحديث معهم عن أهم الرياضات؟ المناقشة الجماعية مع الطلاب عن الرياضات التي يمارسونها أو يشاهدونها سوف تثير حماسهم وتولد رغبتهم في الاستماع إلى النص.

* - Activating current knowledge what do you know about?

سوف نحسن صنعًا إذ قمنا بتزويد الطالب بمعلومات عن بيئة النص، ولكن إذا طلبنا من الطالب أن يستمع بعد هذا إلى النص مباشرة نكون قد أغفلنا نقطة هامة وهي إعطاء الطالب فرصة تحويل المعلومات التي يمتلكها عن هذا الموضوع والتي عادة ما تكون باللغة الأم إلى لغة النص، وهي هنا اللغة الإنجليزية. لذا من المستحسن أن نسألهم بعض الأسئلة من نوع: ما هذه الغابات؟ أين هي؟ ما الأخطار التي تواجهها؟...إلخ.

* Acquairing knowledge

> مهارة القراءة من المهارات التي يمكن للطالب أن يكتسبها بسهولة لو أنه لجأ إلى الأساليب نفسها التي يتعامل بها مع أي نص مكتوب بلغته الأم

قد يكون عند الطلاب خلفية ضئيلة عن موضوع النص، لذا فتزويدهم بمعلومات عن موضوع النص سوف يسهم في بناء شعور من الثقة لديهم عند التعامل مع النص.

* Predicting content

متى عرف الطالب شيئًا عن ظروف النص، أمكنه التنبؤ بمحتواه. لذا من المستحسن أن يعطي المعلم الطالب قائمة من الخيارات يختار منها الطالب ما يتوقع سماعه في النص.

* pre-learning vocabulary

عندما نستمع إلى نص بلغتنا الأم فإننا نركز عادة على المعنى العام لأننا على علم مسبق بالمفردات. ولكن عندما يستمع الطالب إلى نص بلغة أجنبية فإن العدد غير المحدود من الكلمات التي لا يعرفها قد يعيق عملية الاستماع بل يسبب اهتزازًا في ثقته بنفسه. هنا على المعلم أن يختار بعض الكلمات الواردة في النص فيعلمها لطلابه.

المرحلة الثانية: While listening

حتى يطور الطالب مهارة الاستماع لابد أن يستمع إلى النص أكثر من مرة. لأنه عندما يستمع إلى النص للمرة الأولى يكون في حالة من التوتر وفي صراع مع السرعات المختلفة التي يتحدث بها المتحدثون. إذًا لابد أن تكو ن مهمة الاستماع على مستويات:

ففي المستوى الأول وحتى لا نضع الطالب تحت شعور من الضغط؛ يوجه إليه سؤال واحد فقط، ويشترط في هذا السؤال أن يكون على قدر من السهولة لأن الهدف ليس اختبار معلومات المستمع أو التأكد من فهمه للنص بقدر ما هو إعطاء الطالب فكرة عامة عن النص. أما في المستوى الثاني وقد خفت حدة التوتر وأصبح عند الطالب فكرة عامة عن النص- صار بالإمكان زيادة جرعة الأسئلة، ولكن يجب مراعاة ألا تتطلب هذه الأسئلة كتابة أجوبة طويلة حيث إن هذه تستلزم مهارة مستقلة بحد ذاتها، بل أسئلة ذات أجوبة من كلمة واحدة ،أو صح أو خطأ، أو رسم بياني.

وأخيرًا يأتي المستوى الثالث الذي يتم فيه مراجعة الأجوبة التي دونوها في المستوى الثاني والتي تقودهم إلى فهم أعمق للنص. ومن المهم جدًا أن يكون بين كل مستوى آخر فترة توقف أو راحة يقوم فيها الطالب بالتقاط أنفاسه ومراجعة أجوبته مع زملائه.

ومن بين الأنشطة الطريفة السهلة التي من الممكن أن تستخدم في أثناء ممارسة عمليةالاستماع

* Gap fill

يكتب المعلم النص السمعي ويترك بعض الفراغات. على الطالب أن يستمع للنص جيدًا ويحاول ملء الفراغ بالكلمة الصحيحة.

* Wrong words

يكتب المعلم النص السمعي ولكن يتعمد أن يترك خطأً في كل سطر كأن يستبدل كلمة مكان أخرى. على الطالب أن يستمع إلى النص ويبحث عن موضع الخطأ حتى يصححه.

* Unscramble the dialogue

يقوم المعلم بترتيب الحوار عشوائيًا ويطلب من الطلاب أن يرتبوا الحوار عند استماعهم له.

* Listen for your word

هذا التمرين السهل يزيد من تركيز الطلاب خلال عملية الاستماع.

- يختار المعلم عدة كلمات من النص ويكتبها على السبورة بشكل عشوائي.
- يقسم المعلم الطلاب إلى فريقين ويطلب من كل طالب أن يختار كلمة معينة سرًا ويكتبها في ورقة ولا يطلع عليها أي أحد من الطلاب.
- اطلب من جميع الطلاب الوقوف، وأخبرهم أنهم يجلسون فقط عندما يستمعون للكلمة التي اختاروها.
- يشغل الشريط ويبدأ اللعب.
- الفريق الذي يجلس جميع أفراده أولاً هو الفريق الفائز.

المرحلة الثالثة: Post-listening

و هي نوعان:

١- reaction to the context

وفيها يناقش الطلاب ما سمعوه ويعرضون آراءهم عنه سلبًا وإيجابًا.

٢- Analysis of language

وفيه يتم تحليل المعطيات اللغوية.

* The authentic approach



يكثر الحديث هذه الأيام عند المهتمين بتعليم اللغة عن مـا يسـمى بـThe Authentic approach عند تدريسـها، ويقوم هذا المذهب على فكرة أن تعريض الطالب لمصادر اللغة الأصلية في بيئاتها الطبيعية يعود بالنفع الكبير على متعلم اللغة، ويقوده إلى فهم أعمق لها ويرسخها أكثر ويساعده على استخدامها في العـالم الخـارجي، على العكس من الأسـاليب التقليدية التي تعنى بتعليم اللغة في بيئة الصف المصطنعة فقط، والتي في كثير من الأحيان لا تؤهل الطالب لممارسة اللغة خارج حدودها فيجد الطالب نفسه بعد سنوات من الدراسة عاجزًا عن التواصل مع العالم الخارجي الذي من أجله انكب على تعلم اللغة. والأمر ليس عسيرًا على الإطلاق كما يظن البعض. فوسائل التقنية الحديثة من مذياع وتلفاز وكمبيوتر وإنترنت هي مصادر ثرية بالمواد اللغوية المطلوبة وهي في الوقت نفسه في متناول الجميع ما يجدر بمعلم اللغة الذكي أن يستغلها ويطوعها بحيث تكون أدوات تخدم أهدافه وتساعده في العملية التعليمية.

* The authentic approach and listening

إن تجاوب الطلاب مع المعلم وفهمهم لما يقول ليس دليلاً على تمكنهم من هذه المهارة على الإطلاق فكثير من طلابنا يفهمون لغة الحوار داخل الفصل ولا يجدون أدنى صعوبة في تفسير ما يقوله المعلم ولكنهم يصدمون بعجزهم عن فهم مضمون اللغة في بيئتها الطبيعية. وهنا تبرز أهمية The authentic text وهو أي نص سمعي ليس معدًا أساسًا لمتعلمي اللغة بل هو موجه لمتحدثي اللغة عامة وهو يبث عادة عبر وسائل الاتصال المختلفة من مذياع وتلفاز...إلخ. ومن أهم مزاياه أنه يقدم اللغة في بيئتها الطبيعية والطالب هنا يستمع إلى لهجات مختلفة وأساليب متعددة من حواري وإخباري...إلخ من متحدثي اللغة الأصليين مما قد لا يتوفر له داخل الفصل، ثم إنه يمثل نوعًا من التغيير في جو الحصة الروتيني وتحديًا يحفز الطالب ويسارع في خطى العملية التعليمية.

ويمكن أن تكون الخطوات التالية عن موضوع «السفر والسياحة» خير مثال على المراحل الثلاث للقراءة:

* Jigsaw listening

من أشهر الأنشطة في التدريب على الاستماع وفيه يقسم المعلم الفصل إلى مجموعات. تستمع كل مجموعة إلى مقطع معين من النص السمعي، ثم بعد ذلك تجتمع المجموعات المختلفة مع بعض وتوافي كل مجموعة الأخرى بما لديها من معلومات. ومن الأمثلة على هذه الطريقة: News room وفيها يقوم الطلاب في هذا النشاط بكتابة نشرة الأخبار معتمدين على نشرة الأخبار الأصلية.

وهذه المهمة في الحقيقة تتطلب كثيرًا من الإعداد والتحضير المسبق من قبل المعلم ولكنها تؤدي إلى عمل منتج مثمر بكل المقاييس.

يسجل المعلم نشرة الأخبار، ثم بعد ذلك يسجل كل خبر على شريط على حدة ويحضر مجموعة من الأسئلة لكل شريط.

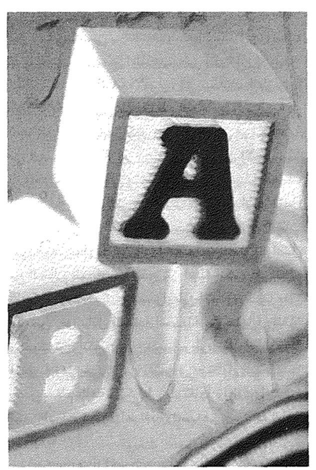
يقسم الطلاب إلى مجموعات وتعطى كل مجموعة شريطًا ووقتًا محددًا ليجيبوا عن الأسئلة. هذه الأسئلة تسهل للطالب فهم ما يسمع وتزوده بسبب للاستماع. بعد ذلك يجتمع الطلاب جميعًا ويكونون غرفة أخبار، وتزود كل مجموعة أختها بما لديها من أخبار، ثم يقوم الطلاب بصياغة الأخبار بطريقتهم وبكلماتهم وأسلوبهم الخاص مكونين نشرة جديدة للأخبار. هذه الطريقة تساعد الطلاب على الاستخدام المركز للغة وممارسة أكثر من مهارة في آن واحد.

القراءة

فرضت القراءة نفسها علينا اليوم في جميع الميادين فنحن نمطر كل يوم بسيل هائل من المواد المكتوبة نكاد نغرق فيه. فالكلمات تحيط بنا من كل مكان ولا أبالغ إن قلت إننا نسبح في بحر من الكلمات فأنّى التفتنا وجدناها تنادينا من بعيد.بل إننا نهرب من الكلمة إلى الكلمة ومن القراءة إلى القراءة.فنحن نغلق الكتاب لنفتح الإنترنت ونرمي بالجريدة لنقرأ الإعلان في الشارع. وإن هذه الأهمية المتزايدة للقراءة عمومًا وللقراءة باللغة الإنجليزية خصوصًا، تفرض علينا أن نعنى بتدريسها وتحبيبها لطلابنا والبحث عن آخر مستجداتها.

لنحل المشكلة من الجذور:

مهارة القراءة من المهارات التي يمكن للطالب أن يكتسبها بسهولة لو أنه لجأ إلى الأساليب نفسها التي يتعامل بها مع أي نص مكتوب بلغته الأم. ذلك أن الطالب حينها تتفاوت نوعية قراءته حسب النص المكتوب وطبيعته وحاجته إليه، وهو لا يُعنى بفهم كل كلمة ولكن عندما يتعلق الأمر بلغة أجنبية فردة فعله تختلف تمامًا إذ تجد الطالب حينها حريصًا كل الحرص على أن يعرف معنى كل كلمة ترد في النص وهو يقرأ النص قراءة دقيقة متأنية وكأنه مقبل على امتحان، الأمر الذي يعرقل عملية القراءة ويجعلها بطيئة مملة ولا تحقق أيًا من أهدافها المرجوة. وليس غريبًا أن ينصرف طلابنا عن القراءة، فحتى أكثر الطلاب حماسة لا يكاد يقرأ صفحة أو صفحتين من الكتاب حتى ينصرف عنه ويهجره إلى أبد الآبدين، ولا عجب في ذلك إذا عرفنا أن هذا الطالب قد أقبل على القراءة متسلحًا بقاموسه ليشهره أمام كل كلمة جديدة تعترض طريقه، فكلما صادف إحدى هذه الكلمات قطع قراءته وفتح قاموسه ولم يقنع بالمضي عن هذه الكلمة إلى غيرها حتى يعرف معناها ويشبعها تنقيبًا وبحثًا، وهكذا يضيع وقته بين صفحات القاموس وليس صفحات الكتاب!!. هذا حال كثير من طلابنا مع القراءة، وعبثًا يحاول المعلم أن يثنيهم عن هذا الاعتقاد ويكسر هذه العادة ويقنعهم أن المهم هو فهم النص عمومًا أو مسحه سريعًا بحثًا عن المعلومات المطلوبة وليس فهم كل كلمة في النص، ولكن هيهات هيهات فالمشكلة أكبر من ذلك وهي تحتاج إلى علاج جذري. وأول خطوات العلاج هو أن نغير موقف الطالب من القراءة، ونزيل من قناعاته المترسبة نحوها ونعدل معايير الإخفاق والإنجاز التي يقيس بها فهمه للنص؛ وذلك بأن نلفت نظره أولاً إلى مهارات القراءة المختلفة التي يمارسها لا شعوريًا عندما يقرأ نصًا مكتوبًا باللغة الأم، ومن ثم نساعده على تطبيقها تدريجيًا عند



قراءة نص مكتوب بلغة أجنبية. وهذه المهارات هي:

Skimming-

القراءة السريعة بحثًا عن النقاط الرئيسة التي يتناولها النص.

Scanning-

القراءة السريعة سعيًا وراء معلومات محددة.

Extensive-

قراءة نص طويل من أجل المتعة مع الاهتمام بالفهم العام للنص.

Intensive-

قراءة نص قصير بغرض الإلمام بمعلومات مفصلة.

ومن المعلوم جيدًا أننا نطبق هذه المهارات جميعًا وبطريقة تلقائية عندما نمارس القراءة بلغتنا الأم، فنحن نقرأ الجريدة بطريقة تختلف عن قراءة وصفة طعام مثلاً.

وعندما نقرأ الرواية نسلك أسلوبًا مغايرًا عن ذلك الأسلوب الذي نقرأ به جدول برامج التلفزيون. فطبيعة النص وحاجتنا إليه تفرض علينا إحدى المهارات المدونة أعلاه. ولكن طلابنا لا يخرجون في معالجتهم النص الأجنبي عن أسلوب

The intensive reading

فينكبون على النص انكباب المقبل على امتحان عسير خلال دقائق، ولو علم طلابنا أن الاقتصار على هذه الطريقة وحدها دون سواها لا يعينهم على تفسير النص ولا يساعدهم أبدًا في تطوير مهارة القراءة لما أشقوا أنفسهم بتبنيها.

ومن المهارات التي تساعد على تطوير مهارة القراءة والتي ينبغي على الطالب أن يلم بها هي تخمين معنى كلمة ما من السياق الذي تدور فيه الكلمة أو من الكلمات التي قبل وبعد الكلمة Reading-Using Con-text، وهذه الطريقة تختصر الوقت وتساعد الطالب على التكيف مع النصوص الصعبة، وهي أخيرًا تساعده على تكوين حصيلة عريضة من الكلمات على المدى البعيد.

إن أكبر المعوقات التي تعترض المعلم عند تدريس القراءة هي موقف الطلاب منها، فمتى اقتنع الطالب بأهمية هذه المهارات أقبل على النص بثقة أكبر وأصبح بينه وبين النص ألفة، إذ لم يعد إخفاقه في فهم بعض الكلمات يعني إخفاقه في عملية الفهم عمومًا. وبتطبيق هذه المهارات تتطور قدرة الطالب على الفهم ويتكون عنده مخزون من الكلمات التي تراكمت مع كثرة القراءات.كما توفر هذه المهارات وقت الطالب والمعلم على حد سواء. ومن هنا تأتي أهمية تكريس دروس كاملة لشرح مهارات القراءة وآليات تطبيقها في اللغة الأم وضرب أمثلة على استخداماتها ومن ثم نقلها تدريجيًا إلى اللغة الإنجليزية.

مراحل القراءة

تدريس القراءة مثل معظم المهارات الأخرى يمر بثلاث مراحل

pre-reading-

و في هذه المرحلة يتم تحضير الطالب للنص المراد قراءته وإثارة اهتمامه به.

-إذا كان النص يحتوي على صور يقوم المعلم بنسخ هذه الصور وتوزيعها على الطلاب في مجموعات تعاونية أو يعرضها على السبورة ويسأل الطلاب عن هذه الصور.

-يكتب المعلم عنوان النص أو أحد العناوين الرئيسة ويطلب من الطلاب الذين يعملون في مجموعات تعاونية أن يفكروا في خمس كلمات من المكن أن تظهر في النص على ضوء هذا العنوان. وبعد الانتهاء من هذه المهمة يقوم عضو من كل مجموعة، ليكون سكرتير المجموعة مثلاً،ويكتب هذه الكلمات على السبورة ثم يقوم الطلاب بقراءة النص سريعًا بحثًا عن الكلمات التي دونوها، والفريق الذي يحرز أكبر عدد من الكلمات هو الفريق الفائز.

- يكتب المعلم العنوان على السبورة ويطلب من الطلاب في جماعات أن يحكوا قصصًا بسيطة يوحي بها العنوان.ثم يقرأ الطلاب النص ليكتشفوا أوجه التشابه والاختلاف بين القصة التي حكوها وبين النص الحقيقي.

while-reading -

* يختار المعلم بعض الجمل البسيطة من مقاطع مختلفة من النص ويكتبها على السبورة.

يرتب الطلاب الجمل الترتيب الصحيح

ويخمنون أحداث القصة.

* إذا كانت القصة حركية، لماذا لا نجعل الطلاب يمثلون هذه الجمل في جماعات.

* يزود المعلم الطلاب بالجملة الأولى والأخيرة من القصة ويخمن الطلاب الأحداث التي في وسط القصة.

post-reading-

- يمثل الطلاب أحداث القصة.

Jigsaw reading-

يقسم الطلاب إلى مجموعات وتقرأ كل مجموعة جزءًا مختلفًا من النص،ثم تجتمع المجموعات وتخبر كل مجموعة المجموعة الأخرى عن المعلومات التي يحتويها النص الذي قرأته.

- بعد أن ينتهي الطلاب من قراءة النص يقومون بتحضير مجموعة من الأسئلة لزملائهم في المجموعات الأخرى.

Directed activities related to texts (DARTs)

هي مجموعة من الأنشطة التي تساعد الطلاب على التفاعل مع النص، وتهدف هذه الأنشطة إلى تطوير قدرة الطلاب على فهم النص وجعلهم قراء ناقدين. ومن الممكن أن تمارس فرديًا أو في جماعات.

أنواع هذه الأنشطة:

من الممكن أن تقسم هذه الأنشطة إلى نوعين:

النشاط الأول Reconstruction activities

وهي تستخدم نصًا معدلاً. إذ يعمد المعلم إلى إجراء تغييرات على النص الأصلي وذلك بأن يحذف بعض الكلمات والعبارات والجمل أو يقطّع النص إلى أجزاء مختلفة.

أمثلة على هذا النوع من الأنشطة:

- إكمال النص (ملء الفراغ بالكلمة،العبارة أو الجملة المفقودة).

-الترتيب التسلسلي(ترتيب مقاطع النص المبعثرة ترتيبًا منطقيًا أو زمنيًا).

- التجميع(تصنيف أجزاء النص حسب نوعيتها).

- إكمال جدول(تكون العناوين الرئيسة مكتوبة مسبقًا ويقوم الطلاب بتعبئة باقي خانات الجدول أو تكون جميع خانات الجدول مكتوبة مسبقًا ويكتب الطلاب العناوين الرئيسة).

- إكمال رسم بياني (أو تسمية أجزائه المختلفة).

- أنشطة التخمين(كتابة الخطوة التالية أو نهاية النص).

النشاط الثاني: Analysis activities

وهذا النوع يعتمد على النص الأصلي بدون إجراء أي تعديلات.

أمثلة على هذا النوع من الأنشطة:

* تخطيط النص(وضع خط تحت الجزء الذي ينص على معنى معين أو يحتوي على معلومة معينة).

* تقطيع النص وتسمية أجزائه المختلفة (قطع النص إلى مقاطع مختلفة وقم بتسمية كل مقطع).

* إنشاء جدول(رسم جدول وتقسيمه إلى خانات بعناوين رئيسة وملء الخانات بالاعتماد على المعلومات الواردة).

* إنشاء رسم بياني.

* الأسئلة(الأجابة عن أسئلة المعلم، أو وضع أسئلة عن النص).

* تلخيص النص ما هي فوائده.

Directed activities related to texts (DARTs)

لهذا النوع من الأنشطة فوائد عديدة من أهمها:

* تحسن ملحوظ في قدرة الطالب على فهم النص وذلك ناتج عن تفاعله مع النص.

* يصبح الطالب أكثر إلمامًا بكيفية بناء النص.

* النقطة السابقة من شأنها أن تعزز قدرة الطالب على قراءة النص قراءة نقدية فيبدأ الطالب بالتساؤل عن المعلومات الواردة في النص وسبب ورودها، ويمتد التساؤل إلى سبب اختيار الكاتب للكلمات وسر تركيب الجملة.

* اهتمام الطالب ببناء النص وفهمه لحيثياته ينعكس إيجابًا على قدرته على الكتابة.

* لا تتطلب هذه الأنشطة أي وسائل باهظة التكاليف أو متكلفة الصنع.

* التمارين المستخدمة كإنشاء الجداول والرسومات البيانية تساعد الطالب في باقي المواد.

بعض الوسائل الحديثة المستخدمة في تدريس مهارات اللغة الإنجليزية:

المذياع

وهو من أهمها ورخص سعره يجعله في متناول الجميع وصغر حجمه يسهل من عملية نقله من مكان إلى آخر. ويبث الراديو عبر أثيره مئات البرامج على مدار الساعة ما يتيح استخدامه والاستماع إلى برامجه مباشرة في أثناء وقت الحصة. إلا أن طبيعة الراديو التي تعتمد على السماع فقط يجعله أصعب الوسائل وأكثرها تحديًا بالنسبة لمتعلم اللغة على العكس من الوسائل الأخرى التي يتوفر فيها الجانب المرئي من تعبيرات الوجه وحركات الجسم وغيرها ما يسهل عملية فهم النص السمعي. ومن الممكن للمعلم أن يقوم بتسجيل البرنامج مسبقًا، وفي هذه الحالة تفقد المهمة عامل التحدي والإثارة. وعلى المعلم أن يكون دقيقًا في اختيار البرنامج فيختار برنامجًا يتوافق مع اهتمامات طلابه، وليس اهتماماته هو شخصيًا. كما عليه أن يمتلك خلفية كافية عن البرنامج (وقت بثه ومدته) تسمح له بأن يعد طلابه لسماعه ويحضر لهم الأسئلة المناسبة. ويمكن للمعلم أن يختار البرامج المناسبة ويلم بنبذة عنها من جدول البرامج الذي عادة ما يكون في موقع الإذاعة عبر شبكة الإنترنت.

*** التلفاز/ الفيديو**

يتميز التلفاز عن المذياع بتوفر البعد المرئي بالإضافة إلى البعد الصوتي؛ فالطالب يستمع ويشاهد في نفس الوقت ما يسهل عملية الاستماع. ويعرض التلفاز العديد من البرامج التي يمكن أن تستغل كمادة علمية في الفصل، ويمكن للمعلم أن يشاهدها مع طلابه مباشرة من التلفاز أو يسجلها مسبقًا على شرائط فيديو، وهو ما يساعده على التحضير الجيد للبرنامج وتهيئة الطلاب له ووضع الأسئلة التي لا بد أن تكون مناسبة لمستوى الطلاب. كما أن هذه الطريقة تسمح للطالب أن يعيد النص أكثر من مرة ليستمع إلى ما فاته في المرة الأولى وليتأكد من فهمه. وأخيرًا يمكن أن يكل المعلم للطالب مشاهدة البرنامج في المنزل كواجب منزلي بعد أن يحدد له موعد بثه ويضع له بعض الأسئلة التي تجعل لمشاهدته للبرنامج سببًا، ومن ثم يناقش الطلاب فيما شاهدوه في اليوم التالي ليسجلوا انطباعاتهم ومرئياتهم.

*** الكمبيوتر والإنترنت**

لا يخلو أي منزل اليوم من الكمبيوتر، بل أصبح جزءًا من الحياة اليومية وقد أظهر أبناؤنا مهارة فائقة فيه وتفوقوا على الآباء. وتصدر شركات الكمبيوتر العديد من البرامج التي تعنى بتعليم اللغة الإنجليزية ومهاراتها الأربع وهي متوفرة بالأسواق. أما بالنسبة للإنترنت فهو من أكبر مكاسب ثورة المعلومات الحديثة وهو بحق يمثل ثورة بل هو منجم ذهب لمن يحسن استغلاله، فمواقع الإنترنت تطلع علينا كل يوم بآلاف من المعلومات التي تتميز بالجدة، وهي مصدر لا غنى عنه للمعلم والطبيب والباحث والطالب...إلخ. وهناك الكثير من المواقع التي تخدم متعلم اللغة فتقدم له المعلومات والتمارين التي تساعده على تطوير لغته واختبار قدراته. وحيث إن كثيرًا من طلابنا هم من مدمني الإنترنت

فجميل أن نستغل هذه الصفة ونسخرها لصالحنا فنوجه طلابنا إلى المفيد من المواقع، وهي فرصة نخرج فيها طلابنا من غرف الدردشة التي طال مكثهم فيها.

pre-listening–

يمهد المعلم للبرنامج فيقول: «سوف نستمع اليوم إلى برنامج عن السياحة لمدة عشر دقائق، ولكن قبل أن نبدأ البرنامج لنرى من سافر منكم مؤخرًا؟ إلى أين؟ ما أبرز المعالم التي يتميز بها هذا البلد؟»، ينتقل المعلم إلى مرحلة أعمق فيقول: «البرنامج يتكلم اليوم عن مصر، من ذهب منكم إلى مصر؟ ماذا تعرفون عن مصر؟ماذا تريدون أن تعرفوا عنها؟ماذا تتوقعون أن يذكر المذيع عنها في برنامجه؟». ثم يعرج المعلم بعد ذلك إلى تزويد الطلاب ببعض المفردات التي يتوقع أن يصادفوها في البرنامج.

while-listening–

حاولوا أن تستمعوا إلى الأشياء التي ينصح المذيع بعملها عند الذهاب إلى مصر. لا تدونوا أي شيء في هذه المرحلة، استمعوا فقط وحاولوا أن تعرفوا مدى قدرتكم على الفهم.

post-listening–

يقوم الطلاب في مجموعات صغيرة مكونة من ثلاث بمناقشة ما سمعوه، ويحددون على ضوء ما سمعوه انطباعهم عن مصر ولماذا يريدون الذهاب إليها؟

*** الكمبيوتر ومهارة القراءة**

ظهرت في الأسواق الكثير من البرامج التي تعنى بتعليم اللغة الإنجليزية ورغم أن أكثرها موجه لمتحدثيها الأصليين إلا أن البعض منها صُمم خصيصًا لدارسي الإنجليزية كلغة ثانية. وأستند هنا على دراسة قام بها طالب الدراسات العليا السعودي خالد القحطاني من جامعة إنديانا في الولايات المتحدة الأمريكية. يعرض القحطاني لأهمية تعليم اللغة الإنجليزية باستخدام تقنية الكمبيوتر، ويعرض لثلاثة برامج متخصصة في تطوير مهارة القراءة هذه البرامج هي:

1- MacReader
2- StoryBoard
3- Reading Galaxy

وما يميز البرنامجين الأولين أن كليهما يسمحان للمعلم بكتابة وإدخال النص الذي يريده بحسب مستوى الطلاب، بل إن للمعلم أن يجري تعديلات على النصوص الموجودة أصلاً في البرنامج. وتوفر هذه البرامج لكل من المعلم والطالب قائمة طويلة من الخيارات، ولنستعرض على سبيل المثال قائمة الخيارات الموجودة في برنامج «MacReader».

1-Read

يدخل المعلم النص الذي يريده أو يختار أحد النصوص الموجودة في البرنامج.

Timed Reading–

وهو تمرين يعنى بسرعة القراءة.

Paced Reading–

وهو يساعد الطلاب على اختيار سرعة القراءة التي تناسب قدرتهم اللغوية وذلك باستخدام مؤشر يوضح عدد الكلمات المقروءة كل دقيقة.

Cloze –

هذا التمرين يطلب من الطلاب أن يخمنوا الكلمات المحذوفة من النص. ومتى احتاج الطلاب إلى المساعدة اختاروا خيار Hint فتظهر لهم الخيارات التالية التي تساعدهم على معرفة الكلمة عن طريق: عدد حروف الكلمة، الحرف الأول من الكلمة، تعريف الكلمة.

Sentence Jumble *

يقوم الكمبيوتر ببعثرة الجمل عشوائيًا من أي نص يختاره الطالب ثم يقوم الطالب بترتيب هذه الجمل.

Paragraph Jumble –

هذا التمرين يشبه التمرين السابق إلا أنه يعالج paragraphs

Glossary –

هذه الخاصية تسمح للمعلم أن يضيف عددًا من الكلمات إلى البرنامج. وهي تتيح للمعلم أن يعدل البرنامج ليتوافق مع حاجة الطلاب.

لمزيد من المعلومات أحيل القارئ إلى دراسة القحطاني على شبكة الإنترنت org/.http://iteslj Techniques/AlKahtani-ComputerReading/



حبر سائل يتدفق لآخر قطرة

خال من الزايلين والتليونين



الضغاط

Pentel®



الشخصية الاتكالية والإنسان العربي

الحارث عبد الحميد حسن* . العراق

*استشاري طب نفسي .

يُولد **الانسان وهو معتمدً على امه، لأنها مصدر الحياة بالنسبة له، فهي التي تُرضعُهُ وتغذّيه وتحميه وتحيطه برعايتها واهتمامها، لأنه لا حول له ولا قوة. وإذا كانت فترة ما بعد الولادة وعلى مدى تسعة أشهر تقريبًا، هي مرحلة الاعتماد والاتكالية شبه الكاملة على الأم في المقام الأول (أو من يرضعه ويغذيّه)، فإن فترة ما قبل الولادة وعلى مدى تسعة أشهر تقريبًا ايضًا، هي التي يعيش في اثنائها الجنين في رحم امه معتمدًا ومتكلاً عليها بشكل كامل ومطلق، لأنها مصدر غذائه عن طريق الحبل السري والمشيمة قبل ذلك.**

وتبدأ الاتكالية والاعتماد في حياة الطفل بالتناقص شيئًا فشيئًا مع تقادم العمر، حيث تتوزع وتمتد انطلاقًا من الأم، ثم الأم والأب فالإخوان والأخوات، وصولاً إلى الأقارب والأصدقاء والزوار. ويبقى الطفل في البيئة العربية معتمدًا على ذويه بشكل كامل حتى سن المراهقة، فهو يطلب الحماية الأمنية والاقتصادية والمعيشية والإسنادية من الوالدين، وهم بدورهم يقدمون له هذه الحماية دون كلل أو ملل وبرضاء وعطاء كامل، لأنها تعطيهم السيطرة والنفوذ الكاملين على حياة الطفل، فهم يتصرفون بشكل مطلق في حياة الطفل ويهندسونها بالطريقة التي ترضيهم وتشبع غرورهم ونرجسيتهم ونزعتهم التملكية. ومن هنا يبدأ الطفل في تشكيل شخصيته وهويته وانتمائه، والتي ترتبط بشكل كامل بالأبوين في المقام الأول وكل ما بعد ذلك يأتي في المقام الثاني أو الثالث.

ومع بدايات فترة المراهقة في حياة النوع الاجتماعي، ذكرًا أو أنثى، تبدأ نزعات جديدة من التمرد أو الرفض أو الانفصال عن هذا الواقع الاتكالي، يغذيها بطبيعة الحال البيئة التي يعيشها المراهق، ابتداءً من العلاقات الأسرية الجديدة ومرورًا بعلاقات الرفاق والأصدقاء في المدرسة، ووصولاً إلى بيئة المحلة التي يسكن فيها أو الشارع الذي يلعب فيه أو النادي الذي يمارس الرياضة عنده، فضلاً عمّا يتعرض له المراهق من عمليات تحوير فكري عن طريق الإعلام ووسائل الاتصال الحديثة متمثلاً بما يشاهده عبر القنوات الفضائية، أو ما يتصفحه عن طريق الإنترنت سواء في البيت أو في مقاهي الإنترنت. إن السمة التي تميز الشخصية في فترة المراهقة هي النزعة الجامحة نحو الاستقلالية، والتي غالبًا ما تواجه من قبل الأهل والأقارب والمدرسة بالرفض والاستنكار والتحدي، وكثيرًا ما توصف بالجحود وعدم الوفاء والحيرة. وهذا يتأتى من رغبة الأهل والمشرفين على تربية المراهق في الإبقاء الكامل على السمة الاتكالية في الشخصية، والتي قد تبقى فعلاً عند الكثير من المراهقين في الشكل والظاهر بوصفها تمثل الطاعة والخضوع وحُسن الخلق وسلامة النفس. ومن الواضح أن حالة الانتقال من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة، يكتنفها الكثير من الصراعات والأزمات في أعماق نفس المراهق، القسم اليسير منها ظاهر وبائن، والقسم الأكبر مقموع ومدفون ومكبوت بحكم تسلط المجتمع وكبريائه، وعدم قدرة الأبوين أو المشرفين على التربية في البيت والمدرسة والبيئة عمومًا على تفهم حالة المراهقين وصراعاتهم والمساهمة في حلها، أو تحويلها بشكل متدرج وانسيابي ومنعها من التحول إلى

إحباطات ثابتة قد تؤدي أحيانًا إلى العدوان الموجود فعلاً ضمن النظام النفسي الغرائزي عند الانســـان. ولذلك توصف هذه المرحلة (المراهقة) دائمًا بالخطيرة على حياة الفرد وأسرته، وبالتالي منظومته الاجتماعية التي يعيش فيها ومجتمعه.

بعد ذلك ينتقل الإنسان الفرد إلى مرحلة البلوغ والشباب.. وهي الفئة العمرية الفاعلة في المجتمع حيث العطاء والنضج والتكامل التدريجي في بناء الشخصية. وتوصف الشخصية في هذه المرحلة على أنها متداخلة ومتبادلة بين الاتكالية والاستقلالية، فهي تحاول أن تجمع بين الاثنين وبحسب ضرورات الحياة، لأن الإنسان يحاول أن يكون اتكاليًا بعض الشيء للاستفادة من الآخرين والمقربين، وفي هذا ما يرضيهم ويشبع غرورهم في إسداء التعاون وإرساء دعائم المحبة. ومن جهة أخرى يكون استقلاليًا في قراراته، لأنه أصبح مسؤولاً عن نفسه بشكل كامل أمام ضميره ومجتمعه وربه. وهذا التداخل بين السمتين محمود وطيب، وتشجع عليه المدارس الحديثة في التربية والنمو، لأنه يمثل الاستثمار الأمثل لطاقات الانسان وإبداعاته وقدرته على العطاء.

والآن ما هي الإشكالية التي تبرز أمامنا في متابعة أبناء الجيل وتربيتهم في منطقتنا العربية؟ والتي تترتب عليها العديد من المشكلات والصعوبات والإفرازات التي تنعكس على واقع المجتمع وظروفه، وتؤثر بالتالي بشكل حاد في رقي المجتمع وتطوره وبنائه.

يمكن تحديد هذه الإشكالية في استمرار سمة الاتكالية المقبولة الى حد ما تربويًا وبشكل نسبي في حياة الطفل، إلى ما هو أبعد من ذلك عبر مراحل النمو. والخطورة في هذه الإشكالية، هي استمرار الاتكالية في الشخصية كسمة مميزة في حياة الشباب والبالغين الذين يمثلون عصب المجتمع وركيزته نحو حياة أفضل.

إن وجود الاتكالية في الشخصية العربية أو عند الانسان العربي عمومًا، وهذا ليس تعميمًا بل تشخيصًا نسبيًا للواقع، غالبًا ما يترتب عليه الكثير من الانحرافات والانزلاقات على مستوى الأداء والإنجاز في العمل، والتي تبدأ في حياة الطالب بالمدرسة، حيث يتكل على مدرسه وأستاذه في أن يعطيه لُقمة المعرفة والمعلومة الكاملة سائغةً في فمه، دون أن يتجرأ على أن يبذل جهدًا في البحث والاستقصاء عن مصادر هذه المعرفة. ويبقى الطالب حتى سني دراسته الجامعية ، بل وحتى أحيانًا في دراساته العليا عاجزًا عن البحث السليم في المكتبات أو دور الكتب أو حتى على الإنترنت، فهو دائمًا يبحث عن الأسهل والأيسر، وفي هذا ضرر كبير لأنه يبقى محصورًا في وجهات نظر أستاذه والمعلومات المحدودة التي يزوده بها، دون الرجوع إلى مصادر المعرفة المتنوعة التي تساعده على بناء عقل نقدي ومرن ومنفتح، بل يبقى أسير معرفة محدودة. والوجه الآخر للاتكالية هو في إطار الأسرة حيث طبيعة العلاقة بين الشاب ووالديه وإخوته وأخواته التي تحكمها أواصر الشدّ والتوتر وتحت غطاء الطاعة والالتزام والانضباط، وبما يؤدي إلى الكبت والقمع للكثير من الرغبات والأفكار والنزعات والتوجهات التي سرعان ما تتحول في أعماق اللاوعي الفردي إلى عقد وأزمات



وصراعات، إن أصبحت مزمنة، صارَ حلها صعبًا ومعقدًا أيضًا وبما يفضي إلى الشخصية غير المرنة وغير المتفتحة والحصرية، والتي تتحرك في داخل الأسرة غالبًا مثل الروبوت دون أن يكون لها رأي واضح ومستقل أو دون أن تكون لها إبداعات فكرية جديدة.

والكارثة التربوية الكبرى، عندما يتعرض الشاب في حياته إلى التوجيه الإعلامي المبرمج من خلال وسائل الاعلام المختلفة دون أن يترك لهُ الخيار في انتقاء ما يريد وما يرغب، حيث يتعود بمرور الزمن على أن تُصنعُ لَهُ الأشياء دون أن يصنعها هو بنفسه، وهكذا تتعزز الروح الاتكالية في شخصيته ويتحول إلى كائن فاقد لروح المبادرة التي تعدُ مصدر الإبداع في الشخصية.

إن تعاون البيت والمدرسة والبيئة الخارجية على إيجاد الإنسان الاتكالي، يمثلُ العناصر الثلاثة الأساسية في صياغة الشخصية الاتكالية التي يعانيها الانسان العربي عمومًا. وقد نجدُ هذا واضحًا عندما نلتقي شبابًا انتقلوا لإكمال دراساتهم الجامعية الأولية أو العليا إلى جامعاتٍ مرموقة في دول متقدمة ومن ثم العودة إلى بلدانهم، نجدهم أكثر انفتاحًا ومرونةً وشفافيةً، لأنهم اعتمدوا على أنفسهم في تسيير شؤون حياتهم، فضلاً، عن تأثرهم بواقع البيئة الخارجية الذي لا يفرضُ نمطًا محددًا من السلوك أو الفهم أو الإدراك وإنما على العكس، يشجع غريزة الفضول والقدرة على الانتقاء لما هو أفضل وأحسن، وبما يتماشى مع أهواء الشاب ورغباته وتوجهاته. إن الأسباب التي تؤدي إلى تكوين هذه الشخصية كثيرة ومتناثرة، منها النزعة البدوية الخام الموجودة في جينات هؤلاء الشباب، والتي وجدت لها في الواقع أرضًا خِصبةً تنمو فيها روح التبعية والاتكالية على الآخر، ودون العودة إلى قيم البداوة الأخرى في الأصالة والشجاعة والإقدام وحُسن الخُلق، إضافة إلى النزعة التملكية التي يعانيها الوالدان في ممارسة التنشئة الاجتماعية والنفسية لأولادهم، ونزعة السيطرة والبيروقراطية التي يمارسها بعض المعلمين والمدرسين على طلبتهم دون إعطائهم الفرصة للتعبير عن آرائهم وأفكارهم بحرية واستقلالية. وهذا طبعًا ينعكس على البيئة التي يعيش فيها الشاب، حيث الممارسات القسرية والتسلطية من قبل المؤسسات وقطاعات المجتمع المدني والإعلام وغيرها، والتي تحاول أن تفتح بابًا واحدًا لا غير أمام الشباب، فتلغي فرصة الانتقاء والاختيار من قبل الشاب كجزءٍ من الحرية الفردية التي يجب ممارستها بفاعلية من قبله بعد أن يتعود عليها ويألفها كسلوك اعتيادي مقبول من قبل المجتمع وغير مرفوض.

ومن الأسباب العامة لترسيخ روح الشخصية الاتكالية في المجتمعات العربية، مناهج التعليم التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ وتجميع المعلومات ورصها في جهاز الذاكرة دون فسح المجال أمام الطالب في المدرسة والجامعة، لمناقشتها وإبداء الآراء حولها، أو إعطائه الفرصة لطرح أفكارٍ جديدة أخرى في المواضيع المختلفة ذات الطابع الإنساني أو الفلسفي أو الفكري، والتي قد تكون مناقضة للأفكار المطروحة. وقد يخضع الطفل والمراهق والشاب للأسلوب نفسه من التعامل المنهجي في البيت، وبذلك ينشأ وهو لا يرى أمام عينيه وفي فكرهِ وعقلهِ إلا ما يعرفهُ عن طريق الكتاب المنهجي والمدرس والأب والأم، معتبرًا أن هذه المصادر هي ثابتة ولا نقاش فيها ولا يمكن الجدل حولها، وبذلك تتحول هذه المفاهيم مع مرور الزمن إلى موروثات عقلية ثابتة لا يمكن زعزعتها في عقل الشباب حتى وإن يكونوا قد نسوا مصدرها الأصلي، لأنهم يحفظونها عن ظهر قلب دون مناقشة أو حوار. إن هذه الصيغة من التعامل في المجتمع العربي مع الطفل والمراهق

من الأسباب العامة لترسيخ روح الشخصية الاتكالية في المجتمعات العربية، مناهج التعليم التقليدية التي تعتمد على التلقين والحفظ وتجميع المعلومات ورصها في جهاز الذاكرة دون فسح المجال أمام الطالب في المدرسة والجامعة، لمناقشتها وإبداء الآراء حولها

والشـاب، تجعل منهم أدوات تتحرك لأداء الواجبات، فضلاً عن الكم الهائل من الإحباط المكبوت الذي يتراكم في أعماق اللاشعور ليبني الاكتئاب فالعدوان، فيصبح الشاب قنبلة موقوتة سرعان ما تتفجر تحت تأثير أي ضغط نفسي شديد أو توجيه فكري جديد أو فرصة طارئة من الحرية غير الملتزمة، فيؤدي إلى الانفلات والتطرف، بل وحتى العنف والعدوان، دون أن يدرس الشاب، ماهية الأسباب التي أدت إلى هذا السلوك الرافض والمتمرد، وبهذا نكون قد خسرنا عددًا من شبابنا الذين يمثلون دعامة المجتمع وأمله في التقدم والتطور.

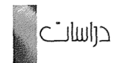
إن علاج هذه الحالات والتعامل مع آثار الشخصية الاتكالية، يستلزم جهدًا وقدرةً وعطاء من لدن التربويين والمعالجين في وضع مناهج جديدة لمعالجة هذا الواقع المريض في المجتمع، كما يتطلب عونًا وتفهمًا وإدراكًا حقيقيًا لماهية الإشكالية عمومًا من لدن أصحاب القرار ومنهم الآباء والأمهات بوصفهم أصحاب القرار في داخل أسرهم وبيوتهم. وتتضمن الخطوط العريضة لحل هذه الإشكالية، العديد من الحلول والمعالجات، فيها محاولة تأسيس برامج لتطوير التفكير الإبداعي والابتكاري لدى الاطفال والمراهقين والشباب، ومن خلال الوسائل المختلفة وفي مقدمتها جلسات ولقاءات العصف الذهني والذي يمكن اعتماده منهجًا حياتيًا في التعامل مع هذه الشرائح الاجتماعية على مستوى البيت والمدرسة والبيئة الخارجية. وأهم ما في العصف الذهني هو توفير أكبر قدر من الاحترام والتقدير لأفكار المتحدث، طفلاً كان أو مراهقًا حتى وإن كانت سخيفة أو تافهة أو غير عقلانية، على أن تناقش هذه الأفكار من قبل الآخرين وبوجود المُوجّه أو القائد للجلسة. حيث يعمل الجميع على التوصل إلى حلول مقبولة ومنطقية وعقلانية. وهنا لابد أن نفهم أن جوهر العصف الذهني هو تحويل اللامعقول إلى معقول. وبذلك نكون قد بنينا شخصية مرنة تفكر كما تريد وبطريقتها الخاصة مع التوجيه والإرشاد نحو تحسين التفكير وتهذيبه.

ولنا في القرآن الكريم أسوة حسنة، حيث يأمرنا الخالق تبارك وتعالى بالتوكل بعد العزم، بوصفه حربًا ضد الاتكالية. يقول الله تبارك وتعالى في قرآنه العظيم وفي سورة آل عمران آية ١٥٩: ﴿**فإذا عزمت فتوكل على الله إن الله يحب المتوكلين**﴾. والتوكل على الله هو الاعتماد عليه في المواقف الصعبة بعد العزم.

وتعدُّ عبارة ﴿**إن الله يحب المتوكلين**﴾ بمنزلة علاج نفسي إلهي للنفوس البشرية المحبطة ذات التجارب والممارسات الفاشلة والتي يقابلها عزم وإصرار وتوكل ومن ثم حُبٌ مصحوبٌ باستجابة.

وختامًا لابُد لي من تأكيد العزم والتوكل في شنَّ حربٍ ضد الاتكالية في الشخصية بأبعادها المختلفة، ودراسة الموضوع بدقة ووعي ومسؤولية من قبل التربويين والمختصين في الشؤون النفسية والاجتماعية، لأن العزم كما هو واضح من المضمون للآية الكريمة من سورة آل عمران، هو تلك القوة النفسية والأداة الروحية التي لن تأتي اعتباطًا، بل بعد تفكير متأن وتمحيص عقلي وتوجه أخلاقي وإنساني نحو التنمية الإيجابية المطلوبة من أجل غدٍ أفضل وأجمل وأكثر صدقًا وإبداعًا وحرية وسلامًا.





الدولة الخفية

جوانب اجتماعية من حياة **اليهود** في أمريكا

لاهاي الدعمي - بغداد

تعود الجذور التاريخية للهجرة اليهودية إلى الولايات المتحدة الأمريكية إلى منتصف القرن السابع عشر، حيث قدموا كمهاجرين ليحلوا في مدينة أمستردام الجديدة عام ١٦٥٤م (١). وكانت الموجات الأولى للهجرة اليهودية قد قدمت إلى البلاد على الرغم من عدم تشجيع السلطات البريطانية آنذاك والسلطات الأمريكية الوطنية التي تسلمت زمام الحكم فيما بعد(٢). وكان من مظاهر عدم تشجيع السلطات آنذاك أن منع اليهود القادمون من تسلم أية مسؤولية سياسية تنطوي على قدر من السلطة أو تسلم أي منصب رسمي. بل إنّهم منعوا حتى من مجرد الإسهام في التصويت بأي انتخابات عامة جرت في حينها. مع ذلك، استمر اليهود في الوصول بأعداد كبيرة تصاعدت تدريجيًا للإقامة والتوطن والاستقرار في العالم الجديد ولا سيما منذ أربعينيات القرن التاسع عشر. وعلى وجه التعيين (٣)، كانت هناك عدة هجرات كبيرة لليهود بدأت في ثمانينيات القرن التاسع عشر واستمرت حتى عشرينيات القرن العشرين. فخلال أربعين عامًا وصل البلاد ما يقدر بثلاثة ملايين ونصف المليون يهودي أوروبي قدموا من بلدان مثل روسيا، بولندا، رومانيا، هنغاريا، النمسا.

بيد أنّ تعديلات جوهرية ومخططة حصلت في سياسة الهجرة إلى الولايات المتحدة سرعان ما أثبتت القدرة في المساعدة على استمرار تدفق اليهود إلى أمريكا(٤). وكان من بين تلك التعديلات العمل على استقطاب المهاجرين الراغبين ممن تميزوا بمستوى تعليمي وعلمي ومهاراتي عال بغض النظر عن الأصول العرقية والدينية لهم. ساهمت مثل تلك التعديلات في تسهيل أمر تغلغل اليهود وتدفقهم للإقامة في الولايات المتحدة، حتى وقت قريب. في الحقيقة، قدرت نسبة المهاجرين الجدد من اليهود القادمين من الاتحاد السوفيتي السابق فقط خلال ثمانينيات القرن العشرين بـ ١٠٪ من الحجم الكلي ليهود الولايات المتحدة (٥). وكان معظم أولئك المهاجرين قد تميزوا فعلاً بمهارات وكفاءات تعليمية ومهنية عالية.

بحسب تقديرات السكان لعام ١٩٧٨م[٦]، ازداد عدد اليهود في العالم قليلاً على أربعة عشر مليون نسمة. وبحسب نتائج التعداد السكاني في الولايات المتحدة الأمريكية لعام ١٩٨٥م[٧]، كان هناك ستة ملايين يهودي مقيم. وألّف أولئك المقيمون أكبر تجمع سكاني لليهود في أي مكان آخر في العالم بما في ذلك تجمعهم في دولة إسرائيل[٨]. مع ذلك، لا يشكل اليهود أكثر من ٢٪ من مجموع السكان في الولايات المتحدة الأمريكية[٩]، مقارنة بـ ٢٥٪ من الروم الكاثوليك، ونحو ٥٥٪ من البروتستانت. وتقدر مصادر أخرى[١٠] نسبة اليهود في أمريكا للعام نفسه بـ ٤٪ من المجموع الكلي للسكان مقارنة بما يقرب من ٥٥٪ من البروتستانت و٣٧٪ من الروم الكاثوليك...إلخ.

على الرغم من صغر الحجم السكاني لليهود فإنهم يميلون إلى إحكام السيطرة على أعلى وأهم المهن المتوفرة في هيكل العمل القائم في البلاد[١١]. فهم يعملون في مجال التجارة والمال والصياغة. كما أنهم يعملون في المجالات التي تتطلب مستوى واضحًا من التخصص والتدريب العلمي والاحتراف المهني كالطب والقانون والتدريس الجامعي. مقارنة بنوعية الأعمال والمهن التي يمارسها أعضاء الأقليات العرقية الأخرى، إذ يلاحظ أن السود يميلون إلى العمل كعمال مهرة وعمال غير مهرة، فيما يعمل الصينيون في مجال الخدمات والتنظيف. ويعمل الإيطاليون باعة للفواكه والخضر إلى جانب العمل في الإدارات التنفيذية للشركات التعاونية ومصارف المال. ويعمل المكسيكيون في مجال العمل الزراعي كعمال زراعيين في المزارع المتاخمة للمكسيك.

وتبعًا للمستوى المهني العالي والمتميز الذي يحتله اليهود في المجتمع الأمريكي، فإن التوزيع المراتبي أو الطبقي لهم يظهر أن الغالبية العظمى منهم تميل إلى احتلال مكانات راسخة في أعلى مرتبتين هما مرتبة العالي وعالي الوسط[١٢]. وتضم المرتبة الأولى، مرتبة العالي، عددًا قليلاً من العائلات الثرية أو أحفاد عائلات معروفة بالجاه والمال ممن عمل رجالها ونساؤها رؤساء شركات تجارية أو صناعية ضخمة. كما أنهم ينتمون إلى نواد وجمعيات ذات نفوذ كبير، وقد يعملون أمناء مؤسسات تعليمية وتربوية وثقافية معروفة. وغالبًا ما يكون هؤلاء قد تخرجوا في جامعات معروفة بعريق سمعتها وإنجازاتها الأكاديمية المتميزة مثل جامعات هارفارد وييل وبرنستون...إلخ. في الحقيقة، عرفت هذه الجامعات، تاريخيًا، بهيمنة اليهود سواء على مستوى الطلبة المسجلين، أو على مستوى أعضاء هيئة التدريس. ولا يزال الوضع بهذا الشأن كذلك حتى يومنا هذا. أما مرتبة عالي الوسط فتضم أشخاصًا أثرياء بحكم المهن التي يمارسونها كالأطباء والمحامين وأطباء الأسنان والمهندسين.

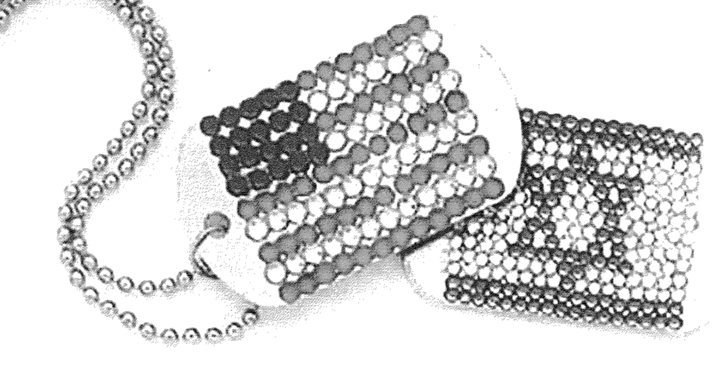
وفيما يتعلق بالتوزيع العرقي[١٣]، يلاحظ أن يهود الولايات المتحدة ينقسمون إلى قسمين رئيسين شأنهم في ذلك شأن اليهود في إسرائيل: اليهود الأوروبيون ويطلق عليهم «الأشكناز» واليهود الشرقيون ويطلق عليهم اسم «سفاردي».

ينحدر اليهود الشرقيون كما هو معروف من أصول شرق أوسطية، وكانوا قد نزحوا في الأصل من بلدان عربية وبلدان إسلامية غير عربية مثل إيران وتركيا. وبما أن اليهود الأوروبيين يمثلون الأكثرية الساحقة ليهود الولايات المتحدة، فإنهم غالبًا ما يصنفون إلى تصانيف تفصيلية أخرى تضم يهود أوروبا الغربية الذين جاؤوا من بلدان أوروبية غربية مثل إنكلترا وفرنسا وهولندا والنمسا وبلجيكا وألمانيا... إلخ. وهناك يهود أوروبا الشرقية ممن قدموا للهجرة من بلدان أوروبية شرقية مثل بولونيا ورومانيا وهنغاريا وبلغاريا... إلخ. ويصنف يهود أوروبا الشرقية بدورهم إلى تصانيف أدق مثل يهود لوثينيا ويهود هنكاريا وهكذا.

فيما يتعلق بمناطق السكن[١٤]، يلاحظ أن الغالبية العظمى من اليهود الأمريكان تقيم في الولايات الشمالية والشمالية الشرقية مثل نيويورك ونيوجرسي وماساشوستس وكونيكتكت. كما يعيش عدد آخر مهم منهم في الولايات الغربية والغربية الجنوبية مثل كاليفورنيا وفلوريدا وبنسلفانيا.

الموقف من اليهود

سادت في الأوساط العلمية في حقبة معينة فكرة



مفادها[١٥] أن اليهود يمثلون عنصرًا يتميز بجملة من الخصائص البيولوجية أو الفسيولوجية الموروثة. أي أنهم يمثلون جماعة ذات جنس وخصائص جسمية تميزها عن غيرها من الأجناس البشرية. إلا أن هذه الفكرة سرعان ما تلاشت أمام فكرة بديلة وهي أن اليهود يمثلون جماعة عرقية تتميز بجملة من الخصائص الاجتماعية والثقافية المحددة. وتنسجم فكرة أن اليهود يمثلون جماعة عرقية محددة مع ما خلص إليه د.جواد علي في «المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام»[١٦] من أنهم لا يمثلون «رسًا» صافيًا بالمعنى الأنثروبولوجي، وإنما يمثلون جماعة ثقافية ليس إلا.

والظاهر أنه كان لفكرة أن اليهود جماعة عرقية ذات ثقافة مميزة السبب في تعرضهم إلى مختلف أساليب التمييز وبخاصة تجاه أولئك الذين اختاروا الهجرة والاستقرار في الولايات المتحدة. إذ يذكر[١٧] أن العداء والنفرة من اليهود بلغ ذروته في عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين وبخاصة من قبل أعضاء الجماعات المنتمية إلى الطبقات العليا والطبقات العليا الوسطى. وكان من مظاهر التعبير عن هذا النوع من العداء والنفرة أن دعيت مدينة نيويورك «يورك اليهودية» على نحو ينطوي على الازدراء والاستصغار من اليهود المهاجرين إليها والراغبين في الإقامة فيها. وتطور الأمر حتى بلغ درجة واضحة من العزل الاجتماعي والمهني. فكان الناس لا يحبون التعاشر مع اليهود أو حتى الاختلاط بهم. كما أنهم امتنعوا عن تشغيلهم، وإن اضطروا إلى ذلك، عاملوهم بالكثير من التعالي والعزل والتقييد. وفي النصف الأول من القرن العشرين، أقصي اليهود كلية من المواقع الإدارية العليا في معظم الصناعات الرئيسة في البلاد. ومنع اليهود من الحصول على عضوية العديد من المنظمات والجمعيات والاتحادات الاجتماعية والترفيهية والمدنية وأخضعوا للعزل في الأكثرية الساحقة من مؤسسات التعليم العالي. وعلى الرغم من الانفراج الملموس في حجم الضغوط الاجتماعية والسياسية والمهنية المفروضة على اليهود في الحقبة التي تلت الحرب العالمية الثانية، إلا أن دراسة صدرت في نهاية الستينيات من القرن العشرين، أظهرت أن أربعة أخماس النوادي والجمعيات الخاصة بالرجال في الولايات المتحدة تحظر بصورة غير رسمية عضوية اليهود فيها.

وينعكس الموقف من اليهود على نحو أوضح فيما عبرت عنه دراسة شملت عينة ممثلة للمواطنين الأمريكان[١٨].

وفيها يظهر أن الغالبية العظمى من المشمولين بالدراسة عبروا عن الاعتقاد في أن اليهود متعصبون لأنفسهم ومتعالون على غيرهم بدليل استمرارهم في الاعتقاد أنهم «شعب الله المختار». كما أن نسبة مقاربة من أولئك المبحوثين عبروا عن الاعتقاد بأن اليهود أنانيون بدليل أنهم يحبون أن يكونوا في مقدمة الأشياء. وأن ٥٢٪ من المبحوثين عبروا عن الاعتقاد أن اليهود متماسكون فيما بينهم ضد أي طرف خارجي من غير اليهود، مما ينعكس

في الترابط الوثيق والحميم الذي يظهره بعضهم تجاه بعض. وعبر ٤٩٪ من المشمولين بالدراسة عن الاعتقاد بأن مسؤولي العمل من اليهود على استعداد للخروج عن الطريق السليمة المألوفة، بمعنى الاستعداد لمخالفة القوانين والقواعد والتعليمات في إدارة شؤون العمل، لتأمين فرص عمل أو حجز فرص عمل أفضل لأقرانهم أو نظرائهم من اليهود. وهناك نسبة مهمة من المشمولين بالدراسة ممن عبروا عن الاعتقاد بأن اليهود يسيطرون على المؤسسات الإعلامية الرئيسة كالسينما والتلفزيون والراديو والمسرح. بل إن ٤٢٪ من المشمولين بالدراسة عبروا عن الاعتقاد في أن اليهود أكثر استعدادًا من غيرهم لاستعمال الأساليب المضللة للحصول على ما يريدون. بمعنى أنهم لا يبالون بالخداع والحيلة والكذب لتحقيق ما يريدون. وهناك نسبة مهمة (٣٠٪) ممن عبروا عن الاعتقاد بأن اليهود الأمريكان أكثر ولاء لدولة إسرائيل من ولائهم للبلد الذي يعيشون فيه، الولايات المتحدة الأمريكية.

وفي دراسة أخرى[١٩] وصف الرجل اليهودي بأسوأ ثلاث صفات يمكن أن يوصف بها أحد، وبخاصة ضمن مقاييس المجتمع الأمريكي المعاصر، وهي أنه شيوعي ويهودي وشاذ جنسيًا. من خلال هذه الصفات الثلاث التي يراد بها التعبير عن أقصى درجات التعالي والاحتقار عبر الناس عن تقويماتهم وإدراكاتهم العامة المستمدة من ثلاثة عوامل متداخلة بعضها مع بعض، وهي السياسية والدينية والجنسية. وعلى نحو أكثر تفصيلاً، فإن ما كان يراد به من خلال إطلاق هذه الصفات هو التعبير عن أن الرجل اليهودي لا يرتقي في وعي المواطن الأمريكي إلى مستوى الرجل الاعتيادي في ثقافة الرجل الأبيض ذي الأصول الأنكلوساكسونية. فالشيوعي حقير في مجتمع رأسمالي، واليهودي حقير في مجتمع تسود فيه أكثرية من البروتستانت. ولا مدعاة لأن نقول شيئًا عن مكانة الشاذ جنسيًا في مجتمع يؤمن ثقافيًا ودينيًا واجتماعيًا بالدور التقليدي للعائلة الاعتيادية التي تتكون من الأب والأم وعدد من الأطفال.

نعود إلى حقيقة أنه على الرغم من محدودية الفرص التي كانت متاحة لليهود في الولايات المتحدة وبخاصة في بدايات عهد هجرتهم إليها، لتوسم مناصب إدارية وسياسية مهمة وشيوع التصورات السلبية عنهم، فقد أثبت اليهود أنهم أنجح الجماعات العرقية المهاجرة على الإطلاق. فما الذي أسهم في هذه الظاهرة؟ من المعروف أن عددًا متزايدًا من مؤسسات العمل الأمريكية اضطرت إلى استخدام اليهود بسبب الحاجة الملحة إلى الكفاءات والمهارات العلمية والمهنية النادرة والمطلوبة التي يتميزون بها. ولتفسير هذه الظاهرة هناك من يعتقد[٢٠] أن لوحدة اليهود ودخولهم البلاد على شكل موجات كبيرة ومتماسكة ومنظمة نسبيًا دورًا مهمًا في تمكينهم لشق طريقهم بصورة أفضل من الجماعات العرقية المهاجرة الأخرى. وهناك من يرى أن لنظام القيم الاجتماعية التي تميز بها اليهود الدور الأكثر أهمية لتحقيق النجاح والتقدم. فاليهود يؤكدون القيمة الايجابية للعمل الشاق والمثابر. كما أنهم يشددون على قيم التضحية والاقتصاد

والشعور بالمسؤولية العائلية والإصرار على مواصلة التعليم العالي. وفي حين عمل الكثير من المهاجرين الأوائل من اليهود في مجال العمل الصناعي المرهق عمالاً مهرة، حث الآباء والأمهات أبناءهم وبناتهم على متابعة التعليم وبخاصة التعليم العالي للحصول على شهادات عليا تؤهلهم للدخول في مجال التعليم الجامعي، فضلاً عن غزو مهنتي الطب والقانون ذواتي الاعتبار الاجتماعي والمردود الاقتصادي العالي. نتيجة ذلك، فإن ما يقرب من ٦٠٪ من اليهود الأمريكان يحملون اليوم شهادات جامعية أولية أو عليا، مقارنة بأقل من ثلث حجم السكان من الجماعات العرقية والدينية الثقافية الأخرى. وفي هذا المجال أيضًا، يلاحظ[٢٢] أن العائلة اليهودية تعيش في خضم دورة عصابية تكاد تكون مطبقة لتحقيق التقدم العلمي. فالأطفال اليهود لا يحصلون على الثناء والإطراء لجمالهم ورشاقتهم وأناقتهم، وإنما يحثون على نحو جاد لتحقيق المزيد من التقدم العلمي حتى وإن كانوا متقدمين أصلاً. ويؤكد دعاة التفسير الثالث خصائص دول المنشأ أو الدول التي نزح منها اليهود أول ما نزحوا حيث عاشوا في أحياء يهودية مغلقة ضمن مراكز حضرية معروفة بحضريتها وذلك في العديد من دول أوروبا الشرقية. والمتوقع أنه عندما هاجر أولئك الأشخاص كانوا قد جلبوا معهم مهارات وكفاءات مطلوبة على نحو خاص في الاقتصاد الأمريكي النامي آنذاك. لذلك، فإن من المنطقي الاستنتاج أنه بحكم هذه الأوضاع وما رافقها من ظروف الهجرة والحاجة إلى ترسيخ مكانتهم في المجتمع الجديد، تمكن اليهود من تحقيق ما حققوه.

أحياء الغيتو

على العكس من غيرهم من الجماعات الدينية والثقافية المتميزة، يعرف اليهود الأمريكان بالانكفاء على أنفسهم في أحياء سكنية خاصة بهم، تحيا حياة بكاملها وتوفر ظروفًا متنوعة غالبًا ما تحاط بتكتم وعزلة شديدتين في أحياء يطلق عليها «الغيتو». إلا أن تغييرات مهمة طرأت على مثل هذه الأحياء. ففي دراسة[٢٢] عن «الغيتو» اليهودي تركزت على مدينة حضرية تقع في مناطق غرب الوسط من الولايات المتحدة يظهر أن الجيل الأول لليهود الذين سكنوا فيها، وذلك في ستينيات القرن التاسع عشر، في حوالي عام ١٨٦٠م، كانوا من اليهود المهاجرين من ألمانيا والنمسا وهنغاريا. وفي مطلع القرن العشرين أي نحو عام ١٩٠٠م، ارتبط هؤلاء بيهود كانوا قد جاؤوا للهجرة من بلدان أوروبية شرقية. وسكن معظم هؤلاء المهاجرين، أو حوالي ٨٠٪ منهم، في الجانب الشمالي من المدينة، واستقر الأمر على هذا النحو حتى عام ١٩١٠م. إلا أن الجيل الثاني لليهود من أبناء وبنات الجيل الأول للمهاجرين بدا أقل ميلاً للإقامة في هذه المنطقة. وصح ذلك بوجه خاص على اليهود الذين حققوا نجاحًا ماديًا ظاهرًا ممن انحدروا من أصل ألماني وقرروا السكن في المناطق الراقية التي تقع في الجانب الجنوبي من المدينة. بيد أن هذا التغير الذي تمثل في الانتقال المكاني لم يحدث تغيرًا ملموسًا في جوانب أخرى من حياة وسلوك وشبكة علاقات هؤلاء المقيمين. إذ سرعان ما ظهر أن سكان صوب الجنوب الميسورين نسبيًا ظلوا حريصين على نمط حياتهم الاجتماعية إلى جانب الحرص على إدامة علاقاتهم مع سكان صوب الشمال مواصلين القيام بمختلف النشاطات والطقوس والصلات الدينية والثقافية. وكما تخلص الدراسة، فإنه على الرغم من استيعاب المجتمع الأمريكي لليهود الوافدين اقتصاديًا، إلا أن المجتمع الأمريكي بثقافته وشخصيته المتميزة، لم يتمكن من اختراق الحياة الاجتماعية والثقافية الداخلية لليهود. مع ذلك، استمرت رياح التغيير في إحداث تبدلات سواء كانت مرغوبة أو غير مرغوبة. على سبيل المثال، أظهر أبناء الجيل الثالث من أحفاد المهاجرين الأوائل ميلاً للعيش والاستقرار بعيدًا عن الجانب الشمالي من المدينة مؤكدين الرغبة في العيش مع جماعات ذات مستوى طبقي مماثل. وحدث هذا بشكل خاص مع اليهود المتزوجين المشتغلين في مهن تخصصية عالية كالطب والقانون والتعليم الجامعي، حيث أكدت الأحصاءات السكانية أن ٣٨٪ من يهود المدينة انتشروا للعيش محاطين بشبكة من الأصدقاء والجيران من غير اليهود.

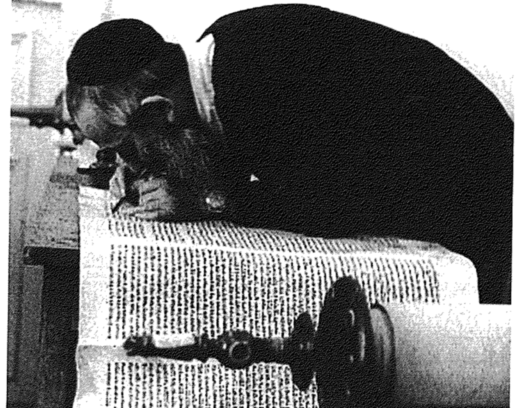
الأشكال المتنوعة لليهودية في الولايات المتحدة(٢٣).

من النواحي الدينية، لا تمثل اليهودية في الولايات المتحدة الأمريكية بناء اجتماعيًا متماسكًا، بل تنقسم إلى جملة من الطوائف والملل أو ما يسمى أحيانًا الشرائح الرئيسية وهم: اليهود المتشددون (الأورثوذكس)، اليهود الإصلاحيون، اليهود المحافظون، يهود الهاسدك، ويهود العرقية الثقافية. وفيما يلي نعرض لكل شريحة من هذه الشرائح بإيجاز.

يتميز اليهود المتشددون بالتمسك بتعاليم وطقوس التوراة، وينظرون إلى أنفسهم على أنهم الممثلون الشرعيون للتراث الديني التقليدي اليهودي. ويؤكد هؤلاء على دراسة التوراة والتلمود(٢٥). ويعد اليهود المتشددون التوراة المرجع الأسمى الذي استمدت منه فكرة «شعب الله المختار»، والذي تقع عليه مهمة تعليم الناس قيم «المحبة والعدالة والسلام». ويهتم اليهود المتشددون بأداء الطقوس الدينية والمشاركة في الاحتفالات والأعياد والمناسبات الدينية. على سبيل المثال، هم يمتنعون عن الطهي والكتابة أو ممارسة أي نشاط تجاري اقتصادي بما في ذلك الامتناع عن عقد صفقات البيع والشراء في يوم السبت، وهو يوم العطلة الدينية لهم.

أما اليهودية الإصلاحية فقد ظهرت أول ما ظهرت في أوروبا في القرن التاسع عشر كمحاولة منظمة وواعية لتكييف اليهودية المتشددة مع متطلبات العصر. وكان إبراهيم جيكر (١٨١٠-١٨٧٤) وهو مفكر يهودي ألماني، قد قاد الحركة إلى جانب عدد آخر من المثقفين اليهود. رفضت اليهودية الإصلاحية الكثير من اللوائح القانونية اليهودية التقليدية داعية إلى اعتماد العرف الأدبي والأخلاقي لإدارة الشؤون الاجتماعية والإنسانية لليهود. ويعد «إعلان المبادئ» الذي أصدرته جمعية فرانكفورت للأصدقاء الإصلاحيين عام ١٨٤٣م خلاصة دقيقة لموقف اليهودية الإصلاحية تجاه عدد من القضايا المهمة والتي كان من أبرزها: أولاً: إننا نعترف بإمكانية النمو اللامحدود في الدين الموسوي. ثانيًا- ينبغي ألا يفرض الجدل والتعليمات المعطاة بالتلمود أي سلطة علينا، لا من النواحي النظرية ولا من النواحي العملية. ثالثًا: إننا لا نتوقع ولا نرغب في ظهور«يسوع المخلص» الذي يعتقد أنه سيقود الأسرائيليين إلى أرض الميعاد(فلسطين)، بل نعتقد أننا نعود وننتمي إلى الأرض التي ولدنا فيها وأصبحنا فيها مواطنين. يذكر أن الفضل يعود إلى إسحاق مير وايس (١٨١٩م-١٩٠٠م) الذي قام بتأسيس اليهودية الإصلاحية في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك من خلال تشكيل اتحاد الأبرشيات العبرية الأمريكية عام ١٨٧٣م. وكان وايس قد عبر عن الثقة بأن اليهودية الإصلاحية ستكون اليهودية السائدة لكل اليهود الأمريكان في المستقبل القريب. ومع أن هذا لم يحدث إلى الآن، إلا أن الملاحظ أن اليهودية الإصلاحية اجتذبت أعدادًا لا بأس بها من اليهود تصل إلى ما يقدر بنحو ثلث المجموع الكلي لليهود الأمريكان.

أما اليهودية المحافظة فإنها تمزج بين تقليدية اليهود المتشددين وتحررية اليهود الأصلاحيين. ويعد البعض، اليهودية المحافظة، ابتكارًا أمريكيًا متميزًا لليهود الذين اختاروا الهجرة إلى الولايات المتحدة قبل عدد من السنوات، ممن تطبعوا بثقافة المجتمع الأمريكي المعاصر. كما أنهم يمثلون اليهود الذين غادروا الغيتو اليهودي بكل ما ينطوي عليه من عزلة ونأي وتباعد. في الحقيقة، فإن اليهود المحافظين هم اليهود الذين أرادوا استخدام اللغة الإنجليزية بدلاً من العبرية لتكون لغة الحياة الاجتماعية والدينية المشتركة لديهم. لم يرغب اليهود المحافظون في تطليق اليهودية تمامًا بل كانوا يبحثون عن طريق وسط. طريق تديم علاقتهم باليهودية من ناحية، وبالمجتمع الأكبر من ناحية أخرى. ومضى هؤلاء إلى أبعد من ذلك معبرين عن الرغبة في الاندماج بثقافة المجتمع الأكبر عندما اختاروا يوم الأحد ليكون اليوم الذي يقدمون فيه برامجهم الدينية الخاصة بدلاً من يوم السبت. وأطلقوا على هذا التقليد المبتكر اسم «مدرسة الأحد». وكان الهدف من «مدرسة الأحد» هو أن ينشأ الأطفال اليهود وهم أكثر انسجامًا مع نظرائهم من الأطفال البروتستانت، أطفال الأكثرية العرقية والدينية السائدة في البلاد. بمعنى أن الهدف من برامج مدرسة الأحد



هو أن يحافظ الأطفال اليهود على علاقاتهم بالتراث الديني اليهودي، دون الشعور بأنهم مختلفون عن غيرهم من الأطفال ممن ينتمون إلى جماعات دينية أخرى. وكان لهذا أيضًا وظيفة عبر عنها أحد اليهود المحافظين بالقول: إن من السهل أن تكون يهوديًا متشددًا في الغيتو اليهودي في أي بلد من بلدان أوروبا الشرقية، إلا أن الأمر ليس كذلك بالنسبة لمدينة أمريكية تعيش في ظل شبكة واسعة من الاتصالات والنشاطات التي تحصل في العادة مع الكثير من غير اليهود.

ويمثل يهود الهاسدك حركة أشبه ما تكون بالحركة الصوفية. وكانت هذه الحركة قد ظهرت أول ما ظهرت في القرن الثامن عشر في بولونيا لتنتشر فيما بعد في أماكن عديدة، وبسرعة كبيرة، مستقطبة إلى العضوية فيها ما يقرب من نصف حجم سكان أوروبا الشرقية من اليهود. ويعرف يهود الهاسدك بمظهرهم المتميز حيث يرتدون السواد ويضعون القبعات الكبيرة السوداء المصنوعة من الفراء أحيانًا، ويطيلون لحاهم ويحافظون على التواء (زلوفهم) المتدلية على وجوههم. يتركز يهود الهاسدك في الولايات المتحدة في عدد من المناطق الحضرية المعروفة في مدن بروكلت وليامسبرغ إلى جانب مجموعة أخرى من أحياء مدينة نيويورك.

أما دعاة العرقية الثقافية فهم لا يمثلون جماعة يهودية بالمعنى الصحيح، بل يمثلون مجموعة من اليهود المنحدرين من أمهات يهوديات وآباء غير يهود. لذلك، فهم يشعرون بشيء من القرابة والصلة مع أصولهم اليهودية. ويرفض هؤلاء ممارسة أي من الطقوس الدينية اليهودية على الإطلاق، مكتفين بالتعبير عن الشعور بالتوحد الاجتماعي والثقافي مع اليهودية، من حيث إنها تمثل تراثًا دينيًا قائمًا.

اليهود اليوم[٢٥]

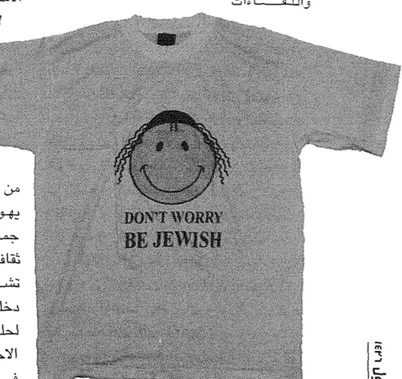
عندما اكتملت خيوط الهجرة اليهودية إلى الولايات المتحدة، بدأت تباريح الشخصية الاجتماعية لليهود في المجتمع الجديد ترتسم على نحو يزداد وضوحًا. ففي حين عاش جيل المهاجرين الأوائل في عزلة كبيرة، مختارًا في ناحية، ومجبرًا في ناحية أخرى على الانطواء على نفسه، معبرًا عن ضعف الثقة بالذات والحياة، فإن جيل الخمسينيات أو الجيل الذي جاء خلال وبعد الحرب العالمية الثانية، حاول جاهدًا الامتزاج بثقافة المجتمع الأكبر. أي أنه حاول أن يكون أمريكيًا بكل ما في الكلمة من معنى. فكان أن سمح هذا الجيل لنفسه بنسيان لغة الآباء والأجداد، وانهمك بتكوين النوادي والجمعيات الرياضية والترفيهية بدلاً من جماعات الصلاة وجماعات دراسة التوراة والتلمود. وبما أن هذا الجيل خبر العداء ضد اليهودية في البلاد التي اختار الهجرة إليها حيث أغلقت المؤسسات الصناعية والعلمية أبوابها بوجهه كما أسلفنا، فقد تكتم على يهوديته وتظاهر بأمر آخر حتى سنحت الفرصة المناسبة. إذ اتضح بعد حين، أن النوادي والجمعيات الرياضية والترفيهية المشار إليها لم تضم إلا أعضاء من اليهود

فقط. وأنه في حين تكتم هذا الجيل على هويته الدينية من حيث كونه يهوديًا، فإنه في السر، زاد تمسكًا بها وتعلقًا بالمعاني التي تنطوي عليها. وحصل هذا انطلاقًا من الشعور بوحدة المصير والانتماء للجماعة، كما يمكن التصور من وجهة النظر الاجتماعية. وعندما تحسن الوضع قليلاً، حرص يهود السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين على المجاهرة بيهوديتهم والقيام بكل ما من شأنه أن يعزز الثقة بالنفس ويعمل على تعميق التغلغل فيما بينهم، أو فيما بينهم وبين الجماعات الدينية الأخرى كالبروتستانتية والكاثوليكية والمورمنية وما إلى ذلك. وسرعان ما تعدى مثل هذا النشاط مراكز العبادة التقليدية لليهود (السنكاك) ليصل إلى درجة الطرق على بيوت الناس والاتصال بهم في أماكن عملهم ومختلف مجالات النشاط الرسمي وغير الرسمي للمجتمع الكبير. فكان أن نظمت شبكة واسعة من الفعاليات التربوية والدينية والثقافية. كما كانت هناك مخيمات مكرسة لتعليم استعمال اللغة العبرية في الصلاة والحياة اليومية، ومعسكرات للشباب وبرامج خاصة للمهتمين باليهودية، غالبًا ما تقام في مراكز الجماعات اليهودية. هذا فضلاً عن عقد الاجتماعات واللقاءات اليومية لوقت ما بعد الظهيرة، إلى جانب اجتماعات يوم الأحد. نافس هذا النظام المبتكر النظام التعليمي التقليدي الآخر الذي كان يعتمد أسلوب أو مبدأ التفرغ الكلي. وكان هذا النظام ينفذ بإشراف عدد من الجماعات اليهودية مثل اليهود المتشددين واليهود المحافظين.

وفي محاولة لتسليط الضوء على العوامل التي تقف خلف ظاهرة انتعاش اليهودية لتوسع من دائرة تأثيرها والخروج بها من حيز الحركة الاجتماعية والثقافية النشيطة التي تعمل في المجتمع الأمريكي، يشار إلى ثلاثة عوامل رئيسة هي: تأسيس دولة إسرائيل؛ واستغلال اليهود لما عرف ب «المحرقة - الهولوكوست » التي حدثت خلال الحرب العالمية الثانية، والترويج لكون كل ضحايا المحرقة أو معظمهم كانوا من اليهود؛ والاستفادة من ظهور حركة الحقوق المدنية في الستينيات من القرن العشرين، والتي سمحت بقدر واسع من الحرية والفرصة للتعبير عن الذات. في هذا المجال، أثبت اليهود قدرتهم على استخدام الفرص المتاحة أفضل استخدام.

أزمة الهوية لدى اليهود الأمريكان(٢٦)

كان للنجاح الكبير الذي حققته الجماعات اليهودية المهاجرة إلى الولايات المتحدة، ولا سيما القدرة على الاستفادة من الظروف السياسية والثقافية والاجتماعية لإقامة مؤسسة للسياسة اليهودية الأمريكية، دور في انتعاش اليهود، وصاروا أكثر استعدادًا للاستمتاع بثمار الحياة الجديدة. إلا أن هذا الانتعاش لم يمض بلا عقبات داخلية مهمة وبخاصة فيما يتعلق بتصور اليهود عن أنفسهم وعن ماذا يعني أن يكونوا يهودًا؟ من هي إسرائيل وما الذي يجعل من إنسان أن يكون يهوديًا؟ ومن ثم، ماذا يؤلف اليهود؟ هل يمثل اليهود جماعة دينية مجردة أم أنهم يمثلون أمة تتمتع بمقومات ثقافية يعد الدين واحدًا من مقوماتها؟ كل هذه الأسئلة تشير إلى أن يهود الثمانينيات من القرن العشرين دخلوا أزمة تحديد الهوية التي كان عليهم العمل لحلها. تمثل أزمة تحديد الهوية إحدى الأمراض الاجتماعية التي تتسبب ظاهرة التحديث الاجتماعي في إحداثها. فعلى الرغم من التغيرات الكثيرة والمزايا



التي ترافق ظاهرة التحديث الاجتماعي، أو العصرنة، فـــإنهــا لا تخلو من عـــدد جـــدي من الإشكالات والإرهاصات التي يتعلق بعضها بمسألة تحديد الهوية الذاتية للأشخاص والجماعات.

لتسليط الضوء على الجانب اللامنظور في أزمة تحديد الهوية ليهود الولايات المتحدة الأمريكية يلاحظ أن اليهود لا يزالون، ويبدو أنهم سيستمرون، يتحسسون احتقار الآخرين لهم وازدراءهم. وأمام ضعف قدرتهم على تفتيت أو مواجهة هذه الأحاسيس السلبية تجاههم، فإن عددًا من الجماعات اليهودية ذات الأصول الدينية تجعلهم يعيشون على أمل أن يساعدهم الله سبحانه وتعالى، على كشف حقيقة أنهم أبناؤه وأنهم حاملوا لواء الوعي والإلهام ممن سيشاركون بالحج خلال التاريخ إلى أرض الميعاد (فلسطين) في نهاية زمن العالم. حتى يحدث ذلك، فإن من السهل أن نفهم الجانب الملموس في ميل اليهود إلى الحقد على كل ما عداهم من غير اليهود. إلى جانب الجماعات اليهودية ذات الأصول الدينية الراسخة، هناك الجماعات اليهودية التي لا تتمتع بحظوة التعلق بالتفسيرات أو الأفكار الدينية التي تبعث على الشعور بالأمل في أقل تقدير. وتتميز هذه الجماعات ذات الحس الديني الضعيف بأنها سمحت لظاهرة التحديث الاجتماعي أو العصرنة بالتغلغل فيها وأخذ نصيبها منها. إذ يفتقر أعضاء هذه الجماعات إلى الإيمان بفكرة أنهم سليلوا أنبياء الله إبراهيم وإسحاق ويعقوب عليهم السلام. كما أن أعضاء هذه الجماعات من اليهود المعاصرين لا يعبرون عن الاعتزاز والتشرف بأي صلة تربطهم بالماضي والتاريخ الإنساني. وينظرون إلى الرموز ذات المغزى الديني الكبير كتوراة موسى وفكرة المسيح المخلص، أو سيناء وما إلى ذلك نظرة دنيوية ترفض الاعتقاد بشيء لا يمكن التحقق أو التثبت منه بطريقة يسهل قياسها والتأكد من حجمها وأبعادها وامتداداتها.

وفي البحث عن حل لأزمة الهوية لدى اليهود الأمريكان، وأمام هذه التشعبات الفكرية والأيديولوجية والسياسية المتعددة لهم ظهر بجلاء أن مفتاح الحل إنما يكمن في الأيديولوجية الصهيونية التي تعد أيديولوجية دنيوية امتزجت على نحو حذق بالتراث الديني اليهودي. وكانت الصهيونية قد حققت ذلك الهدف من خلال إعادة تفسير البنى الفكرية



الكلاسيكية لليهود من قبيل تقديم حل لمشكلة بناء الأرض وتأسيس السيادة اليهودية في أرض الميعاد، إضافة إلى تقديمها مسوغًا لليهود لقبول مبدأ الانفصال، ومن ثم، الاستقلال عن الآخرين من غير اليهود. وبمثل ما برزت الصهيونية في القرن التاسع عشر لتوحد اليهود على فكرة البحث عن «الوطن المفقود»، فإنها تبرز اليوم، لتستقطب قواهم السياسية والاجتماعية والعلمية والوجدانية لدعم وحماية أمن وسلامة دولة إسرائيل. وبما أن الأكثرية الساحقة لليهود الأمريكان يجمعون على دعم هذه الفكرة بغض النظر عن كونهم صهاينة أم لا، فقد كان من السهل على الصهيونية أن تضع ذلك ضمن إطار نظري أو فكري يقبل الوصف والتحليل. في هذا السياق، يؤخذ في الاعتبار، خروج المجلس الأمريكي لليهودية (**American Council of Judaism**) عن الاجماع في هذا المجال. إذ لا يوافق المجلس المذكور على ضرورة بقاء دولة إسرائيل قوية، ويدعو بدلاً من ذلك، إلى أن يكون اليهود أقوياء من خلال العمل والاندماج في البلدان القومية التي يعيشون فيها. يلاحظ أن هذا المجلس يعتبر جزءًا من تيار اليهودية الإصلاحية.

المصادر

1- Shepard, Jon M., Sociology, (Third Edition), (St. Paul: West Publishing Company, 1987).

٢- كانت الولايات المتحدة مستعمرة خاضعة للاحتلال العسكري البريطاني المباشر حتى استقلالها في ٤ تموز عام ١٧٨٩م.

3-Goldscheider, Calvin and Jacob Neusner, Social Foundations of Judaism (New Jersey: Prentice Hall Englewood, liffs, 1990.

4-Gist, Noel P. and Sylvi
Fleis Fava, Urban Society (Sixth Edition) (New York: Harbor and Row Publishers, 1974).

٥- مصدر سابق، Shepard, .1987.

6- Babbie, Earl R., Sociology: An Introduction (California, Belmont: Wadsworth Publishing 1980).Company, Inc.

٧- مصدر سابق، Shepard, 1987.

٨- يقدر عدد اليهود المقيمين في دولة إسرائيل بثلاثة ملايين ونصف المليون نسمة طبقًا للإحصاءات الرسمية كما جاء في Shepard, 1987.

٩- مصدر سابق، Babbie, .1980.

10. Morgan, Robin (ed.,), Sisterhood is Global (New York: Doubleday, 1984).

١١- مصدر سابق، Noel and .Fava, 1974.

١٢- المصدر السابق،

١٣- مصدر سابق، Gold. scheider and Neusner. 1990.

١٤- مصدر سابق، Noel and .Fava, 1974.

١٥- مصدر سابق، Shepard, .1987.

١٦- علي، جواد، المفصل في تاريخ العرب قبل الإسلام، الجزء الأول، الطبعة الثانية (بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٦م).

١٧- مصدر سابق، Shepard, .1987.

18- Selznick, Gertrude Jaeger and Stephen Steinberge, The Tenacity of Prejudice, Cited by Earl R. Babbie in Sociology: An Introduction (California, Belmont: Wadsworth Publishing Company, Inc., 1980).

19- Kimmel, Michael S., Judaism, Masculinity and Feminism in Men's Lives, edited by Michael S. Kimmel and Michael A. Messner (New York: Macmilan Publishing Company, 1989)

٢٠- مصدر سابق، Shepard, .1987.

21- Gootblatt, Roberta, The star of Silence & Me, Myself and the Middle Class Jew in Voices from Women's Liberation edited by Leslie B. Tanner (New York: The New American Library, Inc. 1970).

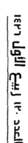
٢٢-مصدر سابق، Noel and Fava, 1974.

23- Johnston, Ronald L., Religion in Society: A Sociology of Religion (New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1983).

٢٤- يعنى بالتلمود التعليق الحاخامي على التوراة، أي تعليق رجال الدين اليهود على التوراة باللغة العبرية الأصلية التي نزلت بها التوراة.

٢٥- مصدر سابق، Goldscheider and Neusner, 1990.

٢٦- المصدر السابق.



مشاهير يتحدثون عن معلميهم (٥.٤)

مزايا وعيوب

ابراهيم مضواح الألمعي - عسير

يحدثنا الكاتب الكبير عباس محمود العقاد[1] في كتابه(أنا) عن أحد معلميه فيقول: «كان الأستاذ الفاضل مدرس اللغة العربية والتاريخ الشيخ محمد فخر الدين، وكان «الإنشاء» صيغًا محفوظة في ذلك الحين كخطب المنابر وكتب الدواوين، ولكنه كان يبغض الصيغ المحفوظة وينحي بالسخرية والتقريع على التلميذ الذي يعتمد عليها، ويمنح أحسن الدرجات لصاحب الموضوع المبتكر وأقل الدرجات لصاحب الموضوع المقتبس من نماذج الكتب، وإن كان هذا أبلغ من ذاك وأفضل منه في لفظه ومعناه.

وكان درسه في التاريخ درسًا في الوطنية.. فعرفنا تاريخ مصر، ونحن أحوج ما نكون إلى شعور الغيرة على الوطن والاعتزاز بتاريخه، لأن سلطان الاحتلال الأجنبي كان قد بلغ يومئذ غاية مداه..»[2].

الشعراوي في المعهد الأزهري

ويروي لنا الشيخ الشعراوي هذه الحكاية مع مدير المعهد الأزهري فيقول: «ذات مرة تأخر القطار بعض الوقت.. ووصلت إلى المعهد بالزقازيق متأخرًا.. فرأيت شيخ المعهد جالسًا كعادته على بابه.. وحاولت الإفلات منه. لكنه كان قد لمحني فقال لأحد السعاة: هات الواد ده هنا.

وسألني: لماذا تأخرت؟ فقلت له إن القطار تأخر نصف ساعة، وليس أنا.

فسألني: ولماذا لا تحتاط، وتأتي مساء الجمعة، بدلاً من فجر السبت؟

فقلت له: أنا متزوج يا سيدي..

فسألني: والجواز كويس واللا وحش؟ فخشيت أن أقول كويس، فيعتبرني قليل الأدب.. فقلت له: والله قلة قيمة.

فقال لي: ادخل، وإياك تتأخر تاني.

وانتهى الموقف عند هذا الحد.. ولكن عندما رآني صباح اليوم التالي ولم أكن متأخرًا، وجدته يناديني: يا ولد.. قلة قيمة، قلة قيمة.

وكررها أكثر من ثلاث مرات.. وكان ينتهي في كل مرة بعبارة بس خلاص اسكت.. وسأله المشايخ الذين يدرّسون لي: إيه حكاية قلة القيمة دي؟

فقال: أنا سألت الشعراوي عن الزواج امبارح، فقال دا قلة قيمة.. وبعد أن عدت لبيتي وجدته قلة قيمة بصحيح.

وهذه المسألة جعلت المشايخ يعتقدون أني قريب شيخ المعهد، ويتبادل حديثًا شخصيًا معي. وكان يسأل الشيخ محمد سرور والشيخ مرسي سليم وغيرهما عني، فكانوا يؤكدون أنني طالب مجتهد.. وهذا الوضع جعلني أكتسب مكانة خاصة عندهم، وأصبحوا يطلبون مني الخطابة في كل مناسبة.

فاعتدت عليها، وشجعني هذا على تشكيل لجنة أدبية كانت تضم الدكتور عبدالمنعم خفاجي[3]، والشيخ حسن جاد، والأستاذ طاهر أبو فاشا[4].. وأصبحت لي مكانة متميزة في مدينة الزقازيق»[5].

من طرائف المعلمين

وفي بعض الأحيان يرفع المعلم التكليف بينه وبين تلاميذه بعض الشيء، ليتحبب إليهم، ويروي لهم بعض النوادر، وكثيرًا ما يكون هو بطلها، ومما يحكيه المعلمون لتلاميذهم من طرائف، ينقل لنا الشيخ القرضاوي الحكاية التالية: «حكى لنا الشيخ أبو الروس: أنه تزوج مبكرًا، وكان له أبناء يدْرسون، وهو يدرس أيضًا، فكلهم طلبة، يقول الشيخ: فقد تكون النتيجة في بعض الأحيان أن أرسب أنا وينجح الأولاد، وأحيانًا يعرف زملاؤهم ذلك، فيقولون معيّرين لهم: يا أولاد الساقط!»[6].

سوء فهم بين القرضاوي والشعراوي

سقنا حديثًا عن الشعراوي التلميذ في الكُتّاب والطالب في معهد الزقازيق، فلنقرأ خبر الشعراوي الأستاذ بقلم أحد أبرز تلاميذه وهو الشيخ القرضاوي إذ يقول: «وأهم من درسني في المرحلة الثانوية، هو: الشيخ محمد متولي الشعراوي. وقد كان في تلك الفترة من حياته معروفًا بالشعر والأدب، ولم يكن معروفًا بالدعوة الدينية. وكان

للشعراء مجال يبرزون فيه ويتنافسون، ويظهر كل منهم أنفس ما عنده من جواهر، وذلك في مناسبة الاحتفال بالهجرة النبوية أول محرم من كل عام. ويتبارى فيه الخطباء والشعراء من الأساتذة ومن الطلاب.

جاء الشيخ الشعراوي على معهد طنطا الثانوي، وأنا في القسم الابتدائي، واستمر يدرّس فيه (علم البلاغة) لطلاب الثانوي، إلى أن وصلت إلى السنة الرابعة الثانوية، التي يدرّس فيها الشيخ البلاغة من كتاب (تهذيب السعد) قسم (علم المعاني).

وكان الشيخ الشعراوي مدرسًا ناجحًا تمامًا، متمكنًا من مادته، حسن التعبير عن مراده، محترمًا من الطلاب، قادرًا على ضبط الفصل، يتحرك يمنة ويسرة في أثناء شرحه، أشبه ما يكون بطريقته في دروس التفسير التي شهدها الناس منه بعد ذلك في حلقات (التلفزة).

وكان الشيخ الشعراوي من الناحية السياسية محسوبًا على حزب الوفد، ومعدودًا من رجاله، ولكنه - والحق يقال - لم يكن من الحزبيين المتفلتين، فقد كان رجلاً ملتزمًا بشعائر الدين، محافظًا على الصلوات في أوقاتها، هو وزميله وصديقه الذي كان يدرسنا (تاريخ الأدب العربي) بقدرة وجدارة، الشيخ المنوفي.

وكان حزب الوفد في هذه المرحلة في تنافس شديد، وصراع حار، مع جماعة الإخوان، فكلاهما يريد أن يكسب الشارع المصري إلى صفه. وبعد أن كان الوفد هو المسيطر على الشارع، وهو الذي يحرك الرأي العام إذا أراد، أصبح له في الميدان منافس قوي شديد البأس، يقود الجماهير باسم الإسلام، ويكسب كل يوم منه أرضًا جديدة، ويخسر الوفد جزءًا من جمهوره التقليدي.

وهذا الصراع انعكس على طلاب الوفد وطلاب الإخوان في المعاهد والمدارس والجامعات. وكان الإخوان أقوى صوتًا، وأشد تأثيرًا، بمن لهم من ممثلين أقوياء، مثل مصطفى مؤمن زعيم طلاب جامعة القاهرة، أو قل: زعيم طلبة مصر كلها، والخطيب السياسي الجماهيري الذي يسحر الألباب.

ويبدو من سياق الأحداث أن الشيخ الشعراوي قد شُحن من قبل بعض المشايخ والطلبة الوفديين في المعهد، ضد طلاب الإخوان، وأنهم حذروه منهم، وأنهم قد يشغبون عليه في درسه أو نحو ذلك.

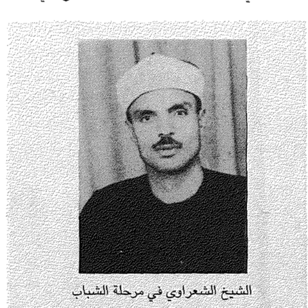
ومن دلائل ذلك: أني سألت الشيخ في أثناء درسه في البلاغة سؤالاً علميًا بريئًا، كما أفعل مع كل أساتذتي، فأنا بطبيعتي أحب أن أفهم، وأحب أن أناقش، ولا آخذ كل شيء قضية مسلّمة، ولكن الشيخ الشعراوي رأى السؤال تحديًا له، واستشاط غضبًا، ظهر على صفحات وجهه، وقال لي يرد على التحدي - في نظره - بتحد مثله أو أقوى منه: اسمع يا يوسف، إن كنت ريحًا فقد لاقيت إعصارًا!!! فقلت له: والله ما قصدت غير السؤال العلمي البحت، ولم يتجه تفكيري إلى ما فهمته قط.

وكان هو السؤال الأول والأخير، فلم أحاول أن أسأله بعد ذلك، حتى لا يسيء فهمي. ومضت السنة الدراسية، وجاء الامتحان، وكان من نزاهة الشعراوي أن منحني أعلى درجة في الفصل»[٦].

الغزالي يعترض على أستاذه

ويتحدث الشيخ محمد الغزالي عن موقف له في أول عهده بالجامعة فيقول: «وجمعنا عميد الكلية في مسجد (الخازندارة) في حفل عام للتعارف واستقبال العام الجديد، وتوثيق العرى بين الطلاب وهيئة التدريس، وحدث في هذا الحفل أمر ذو بال، فقد كان بين من تحدثوا الأستاذ الدكتور محمد يوسف موسى أستاذ الفلسفة والأخلاق بالكلية، وجرى على لسانه ثناء حار على المجتمع الفرنسي، وتنويه بما يسوده من أمانة ونظام، وأهاب بنا أن نتمسك بهذه الخلال..!!

وغاظني ما سمعت، فانتفضت قائمًا أصيح: أي خلال



الشيخ الشعراوي في مرحلة الشباب

يا أستاذ؟ هؤلاء تقدموا في اللصوصية، اللص عندنا يسرق آنية من بيت، أو حافظة من جيب، أو ثمرة من حقل، وهؤلاء يسرقون الشعوب تحت الشمس، ويختلسون العقائد من القلوب!! أيّ خلال تعني يا أستاذ نلتمسها من هؤلاء المعتدين على إخواننا في أقطار المغرب - وكانت كلها محتلة -؟ ولماذا لم تذكرنا بسلفنا العظيم؟

وانطلقت وقادوني إلى عميد الكلية الشيخ عبدالمجيد اللبان فرأى شابًا في العشرين أفقده الحماس وعيه، فقال لي بصوت وديع: اقعد يا ولد!! فجلست أمامه، وكلف شيخًا آخر بالتحدث إلى الطلاب الذين بدا أنهم متعاطفون معي، بل بدا أن أكثر المدرسين لم يستريحوا إلى توجيه الدكتور محمد يوسف، وأنهم يؤيدون موقفي..!!

لم يعاقبني عميد الكلية مكتفيًا بإسداء بعض النصائح، وصرفني بعد انتهاء الحفل..

والغريب أن علاقتي بالأستاذ الدكتور محمد يوسف موسى توطدت، وكنت فيما بعد أثيرًا عنده، وطوال مدة الدراسة بالكلية لم أستغن عن توجيهه وإرشاده، وبعد التخرج نَمَتْ بيننا صداقة عميقة وتعاون في خدمة الدعوة الإسلامية»(٧).

القرضاوي يخالف أستاذه

ويشبه هذا ما وقع للشيخ القرضاوي مع أستاذ التفسير من اختلاف إذ يقول: «ومما وقع في السنة الأولى: أني اصطدمتُ بأستاذي في التفسير، وهو الشيخ محمد مختار بدير. وكان الشيخ بدير رجلاً قارئًا مطلعًا أديبًا شاعرًا، ولكنه ضاق صدره بنقاشي، في قضية علمية عرض لها، خالفته فيها وهي: هل كانت دعوة نوح عليه السلام عالمية أو لا؟ وقد رجح الشيخ أنها عالمية، بدليل أن الطوفان عمَّ العالم، فلو لم تكن عالمية ما عوقب العالم كله بالطوفان.. وكنت في مناقشتي معتمدًا على النصوص المسلَّمة، فالقرآن يقول: ﴿إنا أرسلنا نوحًا إلى قومه﴾ «نوح١»، والحديث المتفق عليه عن جابر في الخصائص المحمدية: «وكان النبي يُبعث إلى قومه خاصة، وبعثتُ إلى الناس كافة».

ولكن في اليوم التالي لقيني الشيخ هاشًا باشًا، وقال: لقد ظلمتك يا قرضاوي، وراجعتُ المسألة فوجدت الحقَّ معك وقد سألت عنك فعرفت أنك من أهل العلم، كما علمت أنك شاعرٌ مثلي.

وانعقدت بيني وبين الشيخ بدير مودة عميقة، وكان كثيرًا ما يشيد بي ويثني عليَّ عند زملائه من علماء الكلية»(٨).

العقاد يحل ما عجز عنه الأستاذ

ويتحدث العقاد عن موقف معلم الحساب والهندسة

حكى لنا الشيخ أبو الروس : أنه تزوج مبكرًا ، وكان له أبناء يدْرسون ، وهو يدرس أيضًا . فكلهم طلبة ، يقول الشيخ : فقد تكون النتيجة في بعض الأحيان أن أرسب أنا وينجم الأولاد ، وأحيانًا يعرف زملاؤهم ذلك ، فيقولون معيِّرين لهم : يا أولاد الساقط!

وتجاهله جهد تلميذه في حل مسألة استعصت على الحل فيقول: «كان أستاذ الحساب والهندسة والرياضة. ولا داعي لذكر اسمه في هذا المقام.

كان يؤمن بالخرافات وشفاعات الأولياء، وكان محدود الفهم في دروسه ولا سيما المسائل العقلية في دروس الحساب .

ولكن الدرس الأكبر - الدرس الذي أحسبه أكبر ما استفدته من جميع الدروس في صباي - كان بصدد مسألة حسابية من تلك المسائل العقلية.. كنت شديد الولع بهذه المسائل لا أدع مسألة منها بغير حل مهما بلغ إعضالها.

وكان الأستاذ يحفظ منها عددًا كبيرًا محلولاً في دفتره يعيده على التلاميذ كل سنة، وقلما يزيد عليه شيئًا من عنده..

وعرضت في بعض الحصص مسألة ليست في الدفتر، فعالجنا حلها في الحصة على غير جدوى، ووجب في هذه الحالة أن يحلها الأستاذ لتلاميذه فلم يفعل، وقال على سبيل التخلص: «إنما عرضتها عليكم امتحانًا لكم، لتعرفوا الفرق بين مسائل الحساب ومسائل الجبر، وهذه من مسائل الجبر لأنها تشتمل على مجهولين».

لم أصدّق صاحبنا ولم أكف عن المحاولة في بيتي، وقضيت ليلة ليلاء حتى الفجر وأنا أقوم وأقعد عند اللوحة السوداء حتى امتلأت من الجانبين بالأرقام.. وجاء الفرج قبل مطلع النهار، فإذا بالمسألة محلولة وإذا بالمراجعة تثبت لي صحة الحل، فأحفظ سلسلة النتائج وأعيدها لأستطيع

بيانها في المدرسة دون ارتباك أو نسيان.

قلت: لقد حللت المسألة.

قال الأستاذ: أية مسألة؟

قلت: المسألة التي عجزنا عن حلها في الحصة الماضية.

قال: أو صحيح؟.. تفضل أرنا همتك يا«شاطر».

وحاول أن يقاطعني مرة بعد مرة، ولكن سلسلة النتائج كانت قد انطبعت في ذهني لشدة ما شغلتني وطول ما راجعتها وكررت مراجعتها.

وانتظرت ما يقال..

فإذا الأستاذ ينظر إليَّ شزرًا وهو يقول: لقد أضعت وقتك على غير طائل، لأنها مسألة لن تعرض لكم في الامتحان.

كانت هذه صدمة خليقة أن تكسرني كسرًا، لو أن اجتهادي كان محل شك عندي أو عند الأستاذ أو عند الزملاء، أما وهو حقيقة لا شك فيها، فإن الصدمة لم تكسرني بل نفعتني أكبر نفع حمدته في حياتي، وصح فيها قول نيتشة: «إن الفضل قيمته فيه لا فيما يقال عنه، أيًا كان القائلون» ولم أحفل بعدها بإنكار زميل أو رئيس»[٩].

سبب اشتغال العقاد بالأدب

ويتحدث العقاد عن أستاذه أحمد الجداوي فيقول: «كان أساتذتي جميعًا ممن اخترتهم بنفسي..نعم!.. ولكنني أحب أن أستثني أستاذًا واحدًا كان حضوري عليه من اختيار أبي لا من اختياري، وذاك هو الشيخ أحمد الجداوي رحمه الله.. كان الشيخ أحمد من أبناء أسوان، وحضر العلم في الأزهر وزامل الأستاذ الإمام «محمد عبده» على أيام السيد جمال الدين..

كان هذا النابغة الألعي أوسع من لقيت محفوظًا في الشعر والنثر، كان يطارح وحده خمسة أو ستة من القضاة والمدرسين والأدباء... لاحظت عليه أنه لا يرى أمامه بابًا إلا تطرق إليه، ومن ذلك أنه تعلَّم اللغة الإنجليزية لأن مجلسه كان يجمع بعض الأدباء المحيطين بها...

وقد حبَّبتْ مجالس الجداوي الأدب إلى نفسي لأول مرة ورغبت أن أتخذه فنًا أضرب فيه بسهم، كما ضرب فيه الأستاذ، وصرت من ذلك الحين مهتمًا بحفظ الشعر، ومطالعة كتب الأدب»[١٠].

نبوءة الإمام محمد عبده

ويتحدَّث العقاد عن تشجيع أساتذته له ونبوءة الشيخ محمد عبده فيقول: «كان أستاذنا في اللغة العربية والتاريخ الشيخ فخر الدين محمد الدشناوي يعرض كراساتي التي أكتب فيها موضوعات الإنشاء على كبار الزوار لمدرسة أسوان، وكان كبار الزوار لهذه المدارس أكثر عددًا وأعظم شأنًا من كبار الزوار لمدارس القطر كله، لأن أسوان كانت قبلة العظماء والكبراء من جميع الأرجاء في موسم الشتاء. واطلع الأستاذ الإمام الشيخ (محمد عبده) على إحدى هذه الكراسات فقال: «ما أجدر هذا أن يكون كاتبًا بعد!..» فكانت هذه الكلمة أقوى ما سمعت من كلمات التشجيع»[١١].

وتشبه هذه النبوءة نبوءة أحد شيوخ الدكتور يوسف القرضاوي في صباه وهو الشيخ بيومي العزوزي، إذ يروي القرضاوي قصته تلك فيقول: «وكان الشيخ بيومي يعمل كاتبًا في إحدى الدوائر الزراعية في القرية، وكان رجلاً ذكيًا له قراءة في فقه الشافعية، واطلاع على (الإحياء)، وكان يحبني ويعتز بي ويناديني دائمًا بكنية التزمها، كلما جاء إلى دارنا ونادى من بعيد : يا أبا يوسف. قلت له: أنا يوسف ولست أبا يوسف! قال: ولكني أناديك بهذا وأقول لك ما قاله أبو حنيفة لصاحبه أبي يوسف: لتأكلن الفالوذج على مائدة الملوك!»[١٢].

سذاجة معلم

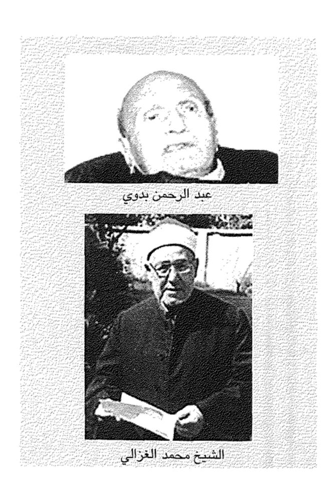
ويبقى المعلم محط أنظار طلابه، ولذلك نجد صور معلمين فقدوا اتزانهم ما تزال عالقة في أذهان التلاميذ بعد مضي عقود طويلة، فانظر إلى صورة ذلك المعلم الذي حدثنا عنه الكاتب أحمد السباعي فقال: «انتدبوا لنا الشيخ (إسماعيل) ليكون أستاذنا في تحفيظ القرآن ودراسة بعض

كان أستاذ اللغة العربية قد نصحنا أن نشترك في مجلة الرسالة المصرية ، وكان الاشتراك السنوي يكلّف جنيهًا واحدًا . فاشترك كل واحد من طلاب الصف في هذه المجلة ، وكانت تصلنا بالبريد ، وعليها اسم كل مشترك وعنوانه

مـبادئ العلوم التي قـرروا أن ندرسـهـا إلى جـانب حـفظ القرآن.

وعز على الشـيخ إسماعيل أن يعترف بمبادئ العلوم التي قـررها لنا المنهج وكلّفـه بهـا.. فـقـد كنا لا نزاول في فـصله غيـر حـفظ القرآن إن كـان مـا زاولناه عنده يُسـمى حـفظًا.!!... يصـيح بنا (مين حـافظ يا ولد؟)فيدعي أكـثرنا وليس فينا صـادق. ثم ينتقل أولنا ليجلس قبالته كما يجلس المصلي على ركبتيه، ولا يشرع في قراءة ما استظهر حتى يكون زميله قد زحف في هدوء حتى يستوي خلف الشيخ، ثم يفتح المصحف على مصراعيه ليتابعه الحافظ عن بعد ويقرأ مـا فيه موهمًا شيخنا أنه يقرؤه غيبًا. وتتكرر العملية بتكرار التلاميذ الذين ينتقلون لتسميع الشيخ ما حفظوا، ويزحف زمـلاؤهم إلى مـا يلي ظهـر الشـيخ ليـقـابلوهم بالمصحف مفتوحًا تطالعهم فيه الآيات التي يقرؤونها.

ويبدو أن مصلحة التلاميذ المشتركة في الغش كانت تجمعهم على هذا التآلف والتساند، إلا أن الشذوذ الذي لا يخلو منه زمان كان يدفع بعضهم إلى مسارة الشيخ بحقيقة الواقع تولفًا أو نصحًا، إلا أن سيدي الشيخ كانت أخلاقه أكبـر من أن تقـبل الغـيـبـة في الفـصل، فكان يعلن هذه الأسرار كما يعلن أسماء أصحابها»[١٣].


عبد الرحمن بدوي

الشيخ محمد الغزالي

ضعف المعلم في مادته

وضـعـف المعلم في مـادته مكشـوف لدى التلاميذ مـهما حاول التمويه، إذ تَمَكّنُ المعلم من مادة تخصصه تعدُّ من أهم مقوماته، وهذه نماذج لضعف المعلمين في موادهم وتلك آثار ذلك الضعف على التلاميذ هذا ما يؤكده الدكتور إحسان عباس في حديثه عن بعض معلميه: «كان التاريخ المقرر علينا هو تاريخ الدولة الأموية، ولكن معلم التاريخ أمـضى ثلثي السنة وهو يتـحدث لنا عن البـدوي وكـيف أنه هو والنخلة والجـمل ثلاثة ممثلين على مسرح الصـحراء، ثم بدأ في الثلث الثالث يرسّخ في أفهامنا أن التاريخ رياضيات ويقول مثلاً:

سعد بن أبي وقاص × رستم − معركة القادسية.

وكـان أسـتـاذ الـفـيـزياء لا يحـسـن الجـانب الرياضي من هذا العلم، ولهذا فوجئنا بأن امتحان الفيزياء كان في معظمه قائمًا على مسائل رياضية، وهذا شيء لم نكن نملك تداركـه، ولكن الله لطف بنا، حين اجتزنا هذا الامتحان العسير.

وكنت قد تلقيت صدمة من معلم الجغرافيا حين سـألتـه عن قـضـيـة فلكيـة فـأجـابني: «هي مشروحة في الكتاب، واللي يفهم يفهم ولا ما يفهم لا عمره فهم» وجعلت هذه المادة مع محبتي لها ثانوية المقام بين سائر المواد، ولهذا لم أنل عـلامة النجاح فيها»[١٤].

المعلم الطائش

وإذا كنا نأبى النزق والطيش في التلاميذ، فيا للمصيبة عندما يكون سمة للمعلم، هكذا يصف الدكتور عبدالرحمن بدوي أحد معلميه فيقول: «كان الشيخ عبدالرحيم محمود؛ ولم أتتلمذ عليه، ولكنه كان هدف السخرية والتشغيب من الطلاب بحيث كـان مـعروفًـا لكل الطلبـة. وكـان حين يمشي في الطرقات بين الفصول يُنبذ بأحط العبارات، وكان هو يرد عليـهـا بأقبح منهـا دون أدنى تحرّج. كـان يرى في نفسـه أنه من أعلم ـ إن لم يكن هـو أعلم ـ الناس باللغة العربية. ولهذا كـان حـريصًـا على تصـيـد الأخطاء اللغوية والنحوية الشـائعة بين الشعراء والكتاب، ويزعم أنه وجّه النقد لأصحابها مـبـاشـرة، فكان يقـول مـثـلاً: «بائس تجمع على بائسين، ومن الخطأ جـمـعـهـا على (بؤسـاء) وقـد نبهت حافظ إبراهيم[١٥]: (الشاعر) على هذا الخطأ وطالبته بضرورة تصحيحه في الطبعة القادمة»[١٦].

وثمَّ شيخ ثالث اسمه منصور بشر. وكان يجمع بين الطيش والنزق وبين الفتوَّة والجهل. كان ضخم الصوت والبدن، يشرح الدرس وكأنه ينادي على بضاعة في السوق»[١٧].

غلظة المعلم

وغلظة المعلم صفة مرادفة للنزق، في نظر تلاميذه، فهذا طه حسين يتحدَّث عن أحد معلميه فيقول: «وكان الشيخ.. غليظ الطبع، يقرأ في عنف، ويسأل الطلاب ويرد عليهم في عنف، وكان سريع الغضب، لا يكاد يُسأل حتى يشتم، فإن ألح عليه السائل لم يُعفِه من لكمة إن كان قريبًا منه، ومن رمية بحذائه إن كان مجلسه منه بعيدًا. وكان حذاء الشيخ غليظًا كصوته جافيًا كثيابه. كان حذاء الشيخ غليظًا جافيًا، وكانت نعله قد مُلئت بالمسامير، وكان ذلك أمتن للحذاء وأمنع له من البلى، ففكِّر في الطالب الذي كانت تصيبه مسامير هذا الحذاء في وجهه أو فيما يبدو من جسمه. ومن أجل هذا أشفق الطلاب من سؤال الشيخ وخلُّوا بينه وبين القراءة والتفسير والتقرير والغناء»[١٨].

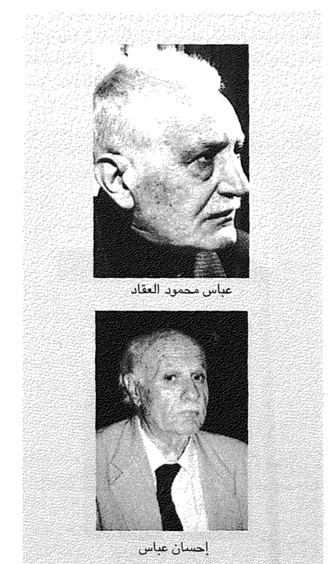
مجلة الرسالة وكتابها أكبر المعلمين

وتوجيه الطلاب والأخذ بأيديهم إلى قراءة النافع من مهام الأستاذ الناجح، ولننظر إلى أثر ذلك على الدكتور إحسان عباس، الذي يقول: «كنا من حيث المستوى المدرسي في الصف الثانوي الأول، وكان أستاذ اللغة العربية قد نصحنا أن نشترك في مجلة الرسالة المصرية، وكان الاشتراك السنوي يكلِّف جنيهًا واحدًا، فاشترك كل واحد من طلاب الصف في هذه المجلة، وكانت تصلنا بالبريد، وعليها اسم كل مشترك وعنوانه، والحق أن مجلة الرسالة أصبحت هي «المعلم الأكبر» لنا، فيها نقرأ ما يكتبه طه حسين وعلي الطنطاوي ومصطفى صادق الرافعي[١٩]، وزكي مبارك[٢٠] وأحمد حسن الزيات[٢١]، وغيرهم من كبار الكتاب ذوي الأساليب المتميزة»[٢٢].

التدريس فن

ويتحدَّث الدكتور إحسان عباس عن أستاذ التربية وعلم النفس في الكلية العربية بالقدس فيقول: «كان أحمد سامح[٢٣] أستاذنا في التربية وعلم النفس التربوي قد تخرج في كلية الصيدلة في الجامعة الأمريكية ببيروت، ولكنه استطاع بجهده الخاص أن يترجم كتبًا في التربية وعلم النفس، وأن يؤلف في أصول التدريس، وكانت هذه الكتب هي الموضوعة بين أيدينا غير أن شخصية الأستاذ في تأثيرها كانت أقوى من الكتب، وكان أستاذًا مرنًا لا يتجمد عند حرفية التعليمات التربوية.

ذكر أنه طلب مني تدريس «تاريخ الفينيقيين» للصف الثالث الابتدائي وحضّرت ورقة المنهاج للقيام بهذا الدرس، وعندما واجهت الطلبة لم يستطع مستوى الطلاب أن ينسجم كثيرًا مع المنهاج، فوضعت المنهاج جانبًا وكان يقوم على إلقاء السؤال والتدرج بالدرس بناء على الأجوبة، وحولت الدرس إلى حكاية مشوقة تتخللها حقائق تاريخية. وكان يحضر الدرس جميع زملائي والأستاذ أحمد سامح، وعند انتهاء الدرس أذن الأستاذ لزملائي بالتعليق والنقد، فأجمع أولئك الزملاء على أنه درس «فاشل» لأنني تجاوزت فيه تعاليم الأسلوب التربوي الصحيح، فما كان من الأستاذ


عباس محمود العقاد

إحسان عباس

إلا أن قال: أنا أخالفكم الرأي وأعتقد أنه درسٌ ناجح. إن هذا المدرس موهوب في تحويل الدرس للصغار إلى قصة، ولعلكم لو دققتم النظر لوجدتم أن الطلاب كانوا مشدودين إلى الدرس: أفادني هذا الدفاع عن درسي لا لأنه منحني ثقة وحسب، بل لأنه علمني ألا أقف جامدًا عند القواعد التي ينص عليها أهل التربية، بل أن أُعمل فكري في الموقف وأختار ما يناسبه»[٢٤].

التشجيع للكبار أيضًا

ويشبه هذا الموقف موقف الدكتور: محمد قدري لطفي، من درس الشيخ القرضاوي في التربية العملية فيقول: «وأذكر ممن درسونا التربية العملية: الأستاذ الدكتور محمد قدري لطفي، وكان من أعلام التربية العملية في تدريس اللغة العربية، وله مؤلفات في ذلك، وفي أواخر الفصل الدراسي يأخذ طلبته إلى المدارس الحكومية، ليلقي كل منهم درسًا نموذجيًا، يختاره ويحضره، ثم يلقيه أمام الأستاذ وأمام زملائه، وفي اليوم الواحد نحضر عدة دروس، ثم نجتمع مع الأستاذ في جلسة خاصة للنقد والتقويم، وتُعطى الفرصة أولاً للطلاب ليقوّموا عمل زميلهم ويبدوا ملاحظاتهم عليه، ثم يبدأ الأستاذ.

وأذكر ذلك اليوم الذي كان فيه درسي، وكان في إحدى مدارس العباسية بالقاهرة، وكنا أربعة من طلاب التخصص، وبعد أن ألقينا دروسنا اجتمعنا كالعادة، ونقد بعضنا بعضًا، ثم استمعنا إلى نقد الأستاذ الدكتور قدري، وكان نقده في الصميم: هذا كان عابس الوجه، وهذا كان قلق الشخصية، وهذا كان درسه تلقينيًا لم يُشرك الطلبة معه، ولم يستثرهم بالأسئلة المناسبة، إلى أن جاء عندي فقال: أما القرضاوي فكان درسه مثالاً يُحتذى: في شخصيته، وفي وقفته، وفي ابتسامة وجهه، وفي إقباله على التلاميذ، وفي إشراكهم معه في كل الخطوات، وفي تلخيص درسه في النهاية، ولا يسعني إلا أن أشكر له، وأن أتمنى له دوام التوفيق في مستقبل حياته، وقد أعطاني الدرجة خمسين من خمسين»[٢٥].

التشجيع

ويذكر الأستاذ عبدالفتاح أبو مدين[٢٦] في كتابه «سيرة الفتى مفتاح» تشجيع معلميه عندما تحدَّث عن مدرسته ومدرسيه في المرحلة الابتدائية فقال: «ولقيت فيها، أي المدرسة، التشجيع من أساتذتي وخاصة شيخي محمد الحافظ وكان وثيق الصلة بإدارة المدرسة، وكانت تعتمد عليه كثيرًا، لعلمه ولحيويته وعمله المتواصل فيها وإخلاصه، الذي لا حدود له»[٢٧].

تأثر التلميذ بأستاذه

وكم يبالغ التلميذ في التأثر والإعجاب بأستاذه، ولنقرأ ذلك بقلم الأستاذ أحمد أمين[٢٨] عندما تحدث عن الأستاذ (عبدالحكيم محمد) الذي تعلم منه الكثير فيقول: «أعظم ما كسبته في الإسكندرية، تعرفي بشخصية قوية، كان لها أثر كبير في نفسي.. كان أستاذًا للغة العربية في مدرسة رأس التين الثانوية، تخرج في دار العلوم، وكنت في الثامنة وكان في نحو الثانية والأربعين، وكان طويل القامة، معتدل الجسم جميل الوجه، ذا لحية سوداء، نظيفًا في ملبسه، أنيقًا في شكله من غير تكلف، اتصلت به فأعجبني من أول نظرة، واتخذني أخًا صغيرًا واتخذته أخًا كبيرًا... وكان في مدرسته محبوبًا محترمًا، يجله زملاؤه ورؤساؤه وتلاميذه، أبيّ النفس عزوفًا عن الصغائر، يعتمد في دروسه مع تلاميذه على الحب لا على الإرهاب، ويترك لهم الحرية في الحديث والنقد إلى درجة تشبه الفوضى، ولم يكن في درسه مدرس لغة عربية فحسب، بل مدرس تفكير ونقد للمجتمع، وما شئت من شؤون الحياة»[٢٩].

شيوخ تمنى القرضاوي أن يعلموه

يقول القرضاوي عن معلمين فضلاء تمنى أن يفيد منهم، ولكن الأمر لم يكن بيده، فيذكر بعض فضائلهم وحسبهم أن يتمنى نجباء الطلاب الإفادة من عطائهم، وعن أولئك يقول الشيخ القرضاوي: «وقد كان في معهد طنطا شيوخ مبرزون في علمهم وطريقة تدريسهم، كانت لهم شهرة واسعة، وسمعة حسنة بين طلابهم، تمنيت أن أكون تلميذًا لهم ولو في سنة واحدة مَن سنوات الدراسة الخمس. ولكني لم أحظ بذلك.

من هؤلاء : الشيخ عبدالباسط سليم، الذي كان يدرس الفقه الحنفي، بطريقة حية يجذب الطلاب إليه، وتحبب إليهم الفقه على جفافه. وكان يحدثني عنه زميلي في السكن وبلديي كمال عبدالمجيد المصري، الذي كان يسبقني بثلاث سنوات.

ولكن القدر لم يتح لي هذه الفرصة.

ومن الشيوخ الأقوياء في المعهد: الشيخ عبدالكريم جاويش، الذي كان مراقبًا للمعهد، وكان يدرس أحيانًا فيبدع ويجيد، ويتعلق به الطلاب»[٣٠]

الهوامش والمراجع

(١) ـ عباس محمود العقاد: (١٨٨٩م ـ ١٩٦٤م) إمام في الأدب، مصري من المكثرين كتابة وتصنيفًا مع الإبداع.
(٢) ـ أنا: عباس محمود العقاد ـ ص ٥٧ ـ منشورات المكتبة العصرية ـ بيروت ـ بدون طبعة ولا تاريخ.
(٣) ـ د.عبدالمنعم خفاجي: (١٩١٥م ـ ....) أزهري عالم بالتفسير واللغة والأدب، له في ذلك مؤلفات جاوزت الخمس مئة.
(٤) ـ طاهر أبو فاشا: (١٩٠٨م ـ ١٩٨٧م) أديب وشاعر مصري.
(٥) ـ مذكرات إمام الدعاة: إعداد. محمد زايد ـ ص.ص (٩٢ـ ٩٣) مرجع سابق.
(٦) ـ ابن القرية والكتاب: د.يوسف القرضاوي ـ ج١/ص ٤١١ ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ط١ / ٢٠٠٤م.
(٦)ـ ابن القرية والكتاب: د.يوسف القرضاوي ـ ج١ /ص.ص (٢٠٣ـ ٢٠٥) بتصرف ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ط١ ـ ٢٠٠٤م.
(٧) ـ مجلة (إسلامية المعرفة) ص.ص (١٦٥ـ ١٦٦) مرجع سابق.
(٨) ـ ابن القرية والكتاب: د.يوسف القرضاوي ـ ج١ص.ص (٤١٠ـ ٤١١) دار الشروق ـ القاهرة ـ ط١/ ٢٠٠٤م.
(٩) ـ أنا: عباس محمود العقاد ـ ص.ص (٥٧ ـ ٦٠) مرجع سابق.
(١٠) ـ أنا: عباس محمود العقاد ـ ص.ص (٦٠ـ٦٣) مرجع سابق.
(١١) ـ أنا: عباس محمود العقاد ـ ص.ص (٦٩ـ٧٠) مرجع سابق.
(١٢) ـ ابن القرية والكتاب: د.يوسف القرضاوي ـ ج١/ ٢٩ ـ دار الشروق ـ القاهرة ـ ط١/ ٢٠٠٤م.
(١٣) ـ أيامي: أحمد السباعي ـ ص.ص (٤٤ ـ ٤٦) مرجع سابق.
(١٤) ـ غربة الراعي: د.إحسان عباس ـ ص. ص (١٢٢ـ ١٢٣) مرجع سابق.
(١٥) ـ حافظ إبراهيم: (١٨٧١م ـ ١٩٣٢م) شاعر مصر القومي، ومدون أحداثها.
(١٦) ـ يقصد ترجمة حافظ إبراهيم لرواية (البؤساء) لفكتورهيجو.
(١٧) ـ سيرة حياتي: عبدالرحمن بدوي ـ ج١ـ ص.ص (٤١ ـ ٤٢) مرجع سابق.
(١٨) ـ الأيام: طه حسين ـ ص٢٣٧ ـ مركز الأهرام للترجمة والنشر ـ ط١ـ ١٩٩٢م.
(١٩) ـ مصطفى صادق الرافعي: (١٨٨١هـ ـ ١٩٣٧م) عالم بالأدب شاعر، من كبار الكتاب.
(٢٠) ـ زكي مبارك: (١٨٩١م ـ ١٩٥٢م) أديب من كبار الكتاب المعاصرين.
(٢١) ـ أحمد حسن الزيات: (١٨٨٥م ١٩٦٨م) صاحب مجلة الرسالة، أديب من كبار الكتاب مصري، من أنصع كتاب العربية ديباجة وأسلوبًا.
(٢٢) ـ سيرة حياتي: عبدالرحمن بدوي ـ ج١ـ ص.ص (٩٢ـ ٩٣) مرجع سابق.
(٢٣) ـ أحمد سامح: (١٨٨٥م ـ ١٩٥١م) فلسطيني من رجال التربية والتعليم، وله مؤلفات في التربية.
(٢٤) ـ غربة الراعي: د.إحسان عباس ـ ص. ص (١٣٥ـ ١٣٦) مرجع سابق.
(٢٥) ـ ابن القرية والكتاب: د.يوسف القرضاوي ـ ج٢ /ص. ص (١٥ـ ١٦) دار الشروق ـ القاهرة ـ ط١ / ٢٠٠٤م.
(٢٦) ـ عبدالفتاح أبو مدين: (١٩٢٦م ـ ...) كاتب وباحث في الأدب، رئيس نادي جدة الثقافي الأدبي.
(٢٧) ـ حكاية الفتى مفتاح ـ ص ١٤٢ ـ ط١ ـ رمضان ١٤١٦هـ فبراير ـ ١٩٩٦م.
(٢٨) ـ أحمد أمين (١٨٧٨م ـ ١٩٥٤م) عالم بالأدب، غزير الاطلاع على التاريخ، من كبار الكتاب.
(٢٩) ـ حياتي: أحمد أمين ـ ص ٦٠ـ مكتبة النهضة المصرية. القاهرة ـ ط٧ ـ دون تاريخ.
(٣٠) ـ ابن القرية والكتاب ـ القرضاوي ـ ص.ص (٢٠٨ـ ٢١٠) ـ مرجع سابق..



كلك .... طبيعي

حليب على مائدة الإفطار:

سنة محببة وفائدة غذائية

من المفيد صحياً الإفطار بتناول التمر واللبن والماء.

مقبلات

نصيحة صحيحة:

لا غنى للطفل عن الحليب

توصلت دراسة حديثة إلى أن الأطفال الذين لا يشربون الحليب لسنوات طويلة يزيد معدل كسور العظام بينهم بشكل أكبر من معدل الكسور الطبيعي عند الأطفال من السن نفسها بمقدار الضعف.

وتفسر الدراسة ذلك بأن الأطفال الذين لا يشربون الحليب أبداً يستهلكون ثلثي كمية الكالسيوم الضرورية التي يحتاج إليها الجسم فقط. وينصح المتخصصون بتناولها يومياً.

الدراسة نشرتها مجلة الاتحاد التغذوي الأمريكي (journal www.eatright.org). وفيها قارن الباحثون بين ٥٠ طفلاً كانوا لا يتناولون الحليب مثانا بألف طفل آخر.

...عة الأولى أ... ١٠ طفلاً بـ٢٣ ...دثت جميع ...حوادث ...ث

الحليب
والخبز و العسل والحبوب
والبيض والزبادي والعصير الطازج
أفضل مكونات وجبة الإفطار
في السن المدرسي .

تناول وجبة الإفطار
هامة وأساسية لدعم
الوظائف العقلية والاستيعاب
الدراسي لدى الأطفال

حليب الكراسة
حليب بالشوكولاته
حليب بالفراولة
حليب بالموز

وبرغم تعدد المشروبات والسوائل على المائدة الرمضانية، فإنه يظل للحليب مكانته الخاصة في الإفطار، اتباعاً للسنة النبوية المطهرة، فضلاً عن الاستفادة من قيمته الغذائية العالية.

د.حمزة بن محمد أبو طربوش
أستاذ علوم الأغذية والتغذية بجامعة
دمشق ... حلب

هاتف ٤٦٣٠٥٣١ -٠١
فاكس ٤٦٤٣٣٦٨ -٠١



زياد الدريس
ziadd101@almarefah.com

لا للتوسيات!

في «الباحة» كان اللقاء الثالث عشر لقادة العمل التربوي في بلادي.

وبغض النظر إن كان رقمه الثالث عشر أو الثالث عشر بعد المئة، فالعبرة ليست بالعدد.. بل بالعدة التي يحملها المشاركون معهم بعد كل لقاء.

ليس مهمًا كم عقدنا.. بل الأهم: كيف انعقدنا، وكيف انفككنا بعد انعقاد!

هل نسينا ما حدث من لغط إعلامي ثم اجتماعي عقب لقاء العام الماضي في العاصمة المقدسة مكة المكرمة، عندما أُعلن أمام الملأ - بحسن نية - أن لقاءنا ذلك ليس فيه توصيات!

كان الهدف من ذلك الإعلان المدوّي الهروب من تهمة «داء التوصيات»، وإذا باللقاء يقع في تهمة «داء اللاجدوى»!

كان الغرض من زوبعة العام الماضي هو الهروب من التوصيات إلى القرارات، لكن اللغم الإعلامي المزروع في الطريق بينهما كان قد تسبب في تأخر وصول الموكب التربوي!

المفارقة.. أننا عندما نصبح مشاهدين ومراقبين للمؤتمرات والندوات العربية هنا وهناك فإننا لا نتورع دومًا من السخرية بآخر مشاهدها وهو «مشهد: التوصيات». وعندما نصبح قائمين على مؤتمر أو ندوة فإن أكثر ما يشغلنا فيها هو إظهار التوصيات بالمظهر المبهج واللائق بنا وبأحلام الحضور!

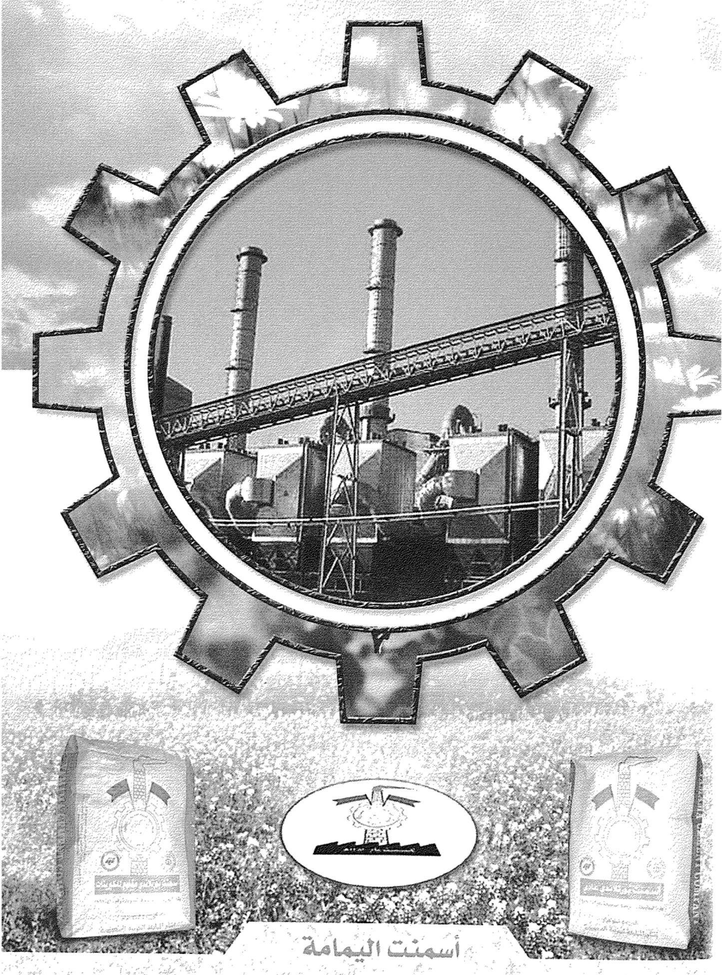
هل المشكلة في «التوصيات» بذاتها، أم بطريقة تعاملنا وتعاطينا للتوصيات؟!

هل التوصيات هي مشاريع قرارات، أم هي حشد من «الينبغيات» التي نواسي بها أحزاننا في تأخر الآمال المنتظرة؟!

نريد توصية واحدة أو اثنتين أو ثلاثًا فقط، لكنها تكون توصيات قابلة للاستخدام!

إذا كنا سنظل نواسي بالتوصيات أنفسنا، فإنها تصبح «توسيات».. لا غير!




أسمنت اليمامة